دكتور / مصطفى النشار

الفلسفة التطبيقية

وتطوير الدرس الفلسفي العربي





الفلسفة التطبيقية

وتطوير الدرس الفلسفى العربى

فهرسة أثناء النشر / إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، إدارة الشئون الفنية

النشار، مصطفى
الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفى العربى
روابط للنشر والتوزيع
17 × 24 سم
تدمك: 9789776543331
رقم الإيداع: 22070/2017
1 ـ الحياة ـ فلسفة
2 ـ الفلسفة
أ ـ العنوان

دار النشـــر:	**روابط للنشر والتوزيع**
عنوان الكتاب:	**الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفى العربى**
الـكـاتـب:	**مصطفى النشار**
رقم الطبعة:	**الأولى**
تاريخ الطبع:	2018



روابط للنشر وتقنية المعلومات
19 حسن أفلاطون ـ بجوار مستشفى عبد القادر فهمى
أرض الجولف ـ مصر الجديدة
تليفون: 20224178673
info@rawabtonline.com
www.rawabtonline.com

الفلسفة التطبيقية

وتطوير الدرس الفلسفى العربى

دكتور

مصطفى النشار



الفلسفة التطبيقية

وتطوير الدرس الفلسفى العربى



دكتور

مصطفى النشار



المحتويات

تصدير

«الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفى» كان عنوان الملتقى الفكرى الذى اقترحته على لجنة الفلسفة بالمجلس الأعلى للثقافة برئاسة د. مصطفى لبيب رحمه الله بمناسبة بدء تدريس المنهج الجديد للثانوية العامة الأدبى عن الفلسفة التطبيقية، وعقد الملتقى يوم ٢٦ يوليو ٢٠١٥م وكان يوما مشهودا لكل المتخصصين فى الفلسفة حيث حضره جمع كبير منهم لدرجة أن ضاقت بهم قاعات المجلس. وربما تعود كثافة الحضور ليس فقط لجدة الموضوع وأهميته بالنسبة لكل المتخصصين فى الفلسفة والمهتمين بها، بل أيضا لنوعية المشتركين فيه حيث تحدث فيه شخصيات هامه من العلماء والشخصيات العامة إلى جانب الفلاسفة؛ فقد حظى الملتقى بحضور المفكر الاجتماعى القدير الأستاذ السيد يسن وعالم الفيزياء الشهير الدكتور أحمد فؤاد باشا وطبيب الأوعية الدموية القدير الكتور عمر الكاشف وعلماء التربية المشاهير الدكتور كمال نجيب والدكتور محمد سعيد زيدان والدكتور حسنى الهاشمى إلى جانب المفكر الكبير الدكتور حسن حنفى ومشاهير أساتذة الفلسفة فى مصر الدكاترة ماهر عبد القادر وأنور مغيث ويمنى الخولى وحسن حماد ورمضان بسطاويسى وأحمد عبد الحليم وعصمت حسين نصار ومحمد أحمد السيد وغيضان السيد ومحمد ممدوح عبد المجيد وغيرهم كثيرون.

وقد تحدث الجميع وناقشوا على مدار اليوم معظم جوانب الفلسفة التطبيقية، وكم كنت سعيدا فى ذلك اليوم لأننى رأيت كيف أن الثمرة التى سعيت حثيثا ـ منذ المؤتمر الدولى الأول الذى عقدته بقسم الفلسفة بكلية الآداب جامعة القاهرة عام ٢٠٠٤م ـ إلى زرعها فى الأوساط الفلسفية فى مصر قد أينعت وأصبحت مثار اهتمام

الجميع وهانحن نجنى أحد نتائجها حيث أصبحت الفلسفة التطبيقية هى الموضوع الرئيس لمقرر الفلسفة فى الصف الثالث الثانوى وبدلا من أن تكون الفلسفة التطبيقية حبيسة الدرس الفلسفى فى الجامعة منذ أن بدأ تنفيذ دبلوم الدراسات العليا فى الفلسفة التطبيقية ثم برنامج الفلسفة التطبيقية فى التعليم المفتوح قبل عدة سنوات، أصبحت الآن مثار دراسة واهتمام طلاب وأساتذة التعليم العام. وكم كنت سعيدا للتغطية الاعلامية المتميزة التى حظى بها الملتقى لدرجة أن تقارير اعلامية عديدة قد كتبت عن بحوث المؤتمر والمناقشات التى دارت فيه والتوصيات التى صدرت عنه. ولعل من أهم هذه التقارير الشاملة التقرير الذى نشرته الأستاذة مرفت واصف فى ميدل ايست أون لاين. وقد رأيت اعادة نشره فى تصدير هذا الكتاب لأنه وثق لكل مادار فى الملتقى وخاصة أن بعض المشاركين فيه لم تصل إلينا أبحاثهم الكاملة للنشر بين دفتى هذا الكتاب. يقول التقرير:

فى إطار فعاليات ملتقى «الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفى المصرى» بالمجلس الأعلى للثقافة، تحت رعاية د. عبد الواحد النبوى وزير الثقافة وبحضور د. محمد أبو الفضل بدران أمين عام المجلس.

أشار السيد ياسين فى كلمته عن أخلاقيات البحث العلم، وضرورة الاهتمام بالبحث العلمى بكافة المستويات منها المجال الثقافى، مشيرًا إلى أن للبحث العلمى أخلاقيات لا بد أن نحتذى بها، مشيرًا الى أن توقف نمو البحث العلمى فى بلد ما يرتبط بمدى إيمان النخبة السياسية بالعلم ذاته كقيمة أساسية فى المجتمع، وعلى ضرورة تأسيس عملية صنع القرار على نتائج البحوث العلمية.

وينعكس الإيمان بجدوى العلم على نوعية المؤسسات التى ستنشأ لإدارة عملية البحث العلمى، وكفاءة القائمين عليها وشمول نظرتهم للعلم وقدراتهم فى مجال تعبئة الطاقات العلمية وحجم الميزانيات التى ستخصص للبحث العلمى.

وتحدث د.أحمد فؤاد باشا عن «فلسفة العلم وعلومه بنظرة إسلامية النظرية والتطبيق» مشيرًا إلى إنه فى أواخر القرن الماضى حذر الفيزيائى الأديب تشارلز سنو من أزمة الفصل بين ثقافتين: العلوم الاجتماعية والإنسانية من جهة، والعلوم الطبيعية

والتقنية من جهة أخرى. وتطرق إلى الواقع العربى الان وما يعانيه من غياب فلسفة خاصة لقضايانا الفكرية بصياغة جديدة مبتكرة تكشف عما هو مضمر فى نفوسنا من مبادئ، وأشار فؤاد إلى أن هذا الملتقى نقدم من خلاله رؤيتنا بمناسبة العام الدولى لعلم الضوء عن الأبعاد المنهجية والأبستمولوجيا والأكسيولوجية والسيسيولوجيا لفلسفة علم البصريات.

كما تحدث د. حسن حنفى عن «الفلسفة والواقع» وقال إن الدرس الفلسفى فى مصر لايزال درسا نظريا وأن المقررات الدراسية تقتصر على تدريس مقررات المنطق الصورى الذى وإن كان يغمر المتلقين بفيض من القواعد الرمزية فإنه يخفق فى إكسابهم مهارات التفكير المطلوبة. مضيفًا أن الإسلام ليس دين وشعائر انما هو ثقافة، والفكر العربى لا يمكن قراءة حاضره أو مستقبله إلا بالرجوع إلى الماضى.

وأكد الدكتور محمد أحمد السيد، أن قيمة الفكر تكمن فى الأسباب والحوار مع الآخرين أفضل سبيل لفهمهم والاستفادة من تجاربهم، وطالب بالاهتمام بمهارات التفكير التنويرى لتكريس القيم العقلانية والموضوعية والتعددية والتسامح الفكرى، وأن محاولة إسكات أو التقليل من آراء الآخرين لمجرد أنه لا يتسق مع معتقداته جريمة فى حق أنفسنا قبل أن يكون جريمه فى حقه.

جاءت الجلسة الثانية بعنوان «قضايا السياسة والجمال والبيئة والحياة اليومية» وفيها قال الدكتور أنور مغيث عن «الفكر السياسى والبيئة» أن البيئة أحد العوامل المؤثرة بشكل كبير على العملية السياسية والحراك السياسى، مشيرًا إلى أن التجربة الوحيدة للديمقراطية فى العصر القديم كانت محدودة فى الزمان والمكان وفى مجموعة صغيرة وهى مدينة أثينا وكان يشوبها استبعاد العبيد والنساء. ولكن الآن نرى الديمقراطية نظاما يفرض نفسه فى كافة أرجاء العالم.

وأشار د. رمضان بسطاويسى الى أن «علم الجمال البيئى» هو أحد الفروع البينية التى برزت فى الدراسات الفلسفية ويأخذ على عاتقه مهمة تحليل للدور الذى تلعبه البيئة الطبيعية فى تشكيل مخيلة جماعة ثقافية ما فى لحظة تاريخية بعينها.

وتطرق بسطاويسى إلى أنه ظهر الاهتمام بدراسة تأثير البيئة على سلوك الإنسان

فى إطار علم الجمال التجريبى فى المجتمعات الأميركية والغربية منذ وقت مبكر، مشيرًا إلى أن تأثير البيئة فى السلوك أمر معروف علميا منذ أمد بعيد فتأثير البيئة فى السلوك ليس أمرا جديدا على العلم.

أما الدكتور حسن حماد فقد تحدث عن «قتل الأب بين الأسطورة والأدب والفلسفة» بأنها من الموضوعات الثقافية الهامة التى تقف على التخوم بين كل من تلك العلوم المتداخلة الأدب والفلسفة والتحليل النفسى، وربما ارتبطت فكرة قتل الأب بفرويد بصورة مباشرة بوصفه الأب المؤسس لنظرية التحليل النفسى. وأن الهدف من هذا العمل هو محاولة الوقوف على مكانة وأهمية هذه الفكرة وتطبيقاتها فى المجالات الإبداعية والثقافية والسياسية والسيكولوجية.

ثم جاءت الكلمة الأخيرة بالجلسة الثانية للـ د. محمد سعيد زيدان بعنوان «الفلسفة والحياة اليومية» مشيرًا إلى أن الحياة غذاء الفلسفة اليومى والفلسفة غذاء الحياة الدائم وأن قانون الحاجة والاعتماد المتبادل هو الذى يحكم ويتحكم.

وتطرق زيدان إلى أن المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية يدخل طلاب المرحلة الثانوية مباشرة إلى مدرسة الحياة.

وحملت الجلسة الثالثة عنوان «الأخلاق التطبيقية» وفيها قالت د. يمنى الخولى عن «فلسفة العلم النسوية.. فلسفة تطبيقية» بأنها ككل الفلسفات المقارنة لها جذورها وأصولها، ولكن شهدت ستينات القرن العشرين إضافة لافتة ومعلما بارزا من معالم تطور الفلسفة.

وأشارت الخولى إلى الفلسفة النسوية ظهرت فى سبعينيات القرن العشرين كتمثيل قوى لفلسفة تشق مثل هذا الطريق، تقوم على الابتعاد عن المطلق والمجرد والذهنى الخالص والميل الواقعى والعينى والجزئى والحى والمعيش والفعلى والنسبى والهامشى والعرضى والمتغير والتمسك بالتوجه المسئول نحو ما هو تطبيقى، مشيرة إلى أن فلسفة العلم النسوية وجدت طريقها لكى تكون فلسفة المرأة بقدر ما هلى فلسفة للعدل والفئات المهمشة.

وتحدث د. أحمد عبدالحليم عن «أخلاقيات المعلومات والحاسب الآلى» بأنه فى منتصف الأربعينيات أدت التطورات الإبداعية فى العلم والفلسفة إلى ابتكار فرع جديد فى الأخلاق سيطلق عليها فيما بعد «أخلاقيات الحاسب» أو «أخلاقيات المعلومات». وكان مؤسس هذا الحقل الفلسفى هو الباحث الأميركى نوربرت وينر.

ولكن فى بداية التسعينيات كان هناك تأييد لوجهة نظر مختلفة فى أخلاقيات الحاسب من قبل دوالد جوتربارن، فقد اعتقد أن أخلاقيات الحاسب ينبغى أن ينظر إليها باعتبارها أخلاقيات مهنية مخصصة لتطوير وترقية معايير للممارسات الصالحة.

وفى كلمته تناول د. عصمت نصار «أخلاقيات المهن (العمل)» وتحدث عن ما أدركه فلاسفة الأخلاق المعاصرين ومدى إخفاق الخطابات الأخلاقية التى أنتجها الفلاسفة المثاليون والروحيون والتى كانت تستمد قيمها من المثل العقلية والتعاليم الدينية والتأملات الروحية المجردة.

وأشار نصار إلى أن العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين ظهر فيها العديد من الكتابات حول مصطلح الأخلاق التطبيقية وكان يعنى تلك المبادئ والقيم والأسس والضوابط العملية التى لا يستقيم الأداء المهنى بدونها.

وشدد نصار على أن الهدف من الأخلاق التطبيقية هو حل مشكلات واقعية تولد أو تنشأ عن ممارسة لعمل ما.

ثم جاءت الكلمة الأخيرة بالجلسة الرابعة للـ د. غيضان السيد على عن «الأخلاق الطبية والحيوية» (جدلية جموح العلم وقيم الدين والأخلاق) مشيرًا إلى أن المجال الطبى يشهد يوميا تطورات نوعية فى مجالات الهندسة الوراثية وتكنولوجيا الإخصاب الصناعى والاستنساخ الحيوى والتجريب على الجنين البشرى والسيطرة على الإنجاب ونقل الأعضاء، هذا الأمر الذى يهدد بشكل كبير قيمة الدين والأخلاق. وهو الأمر الذى يجب أن نضبطه بقيود على أسس دينية وأخلاقية وفلسفية واجتماعية تحافظ على إنسانية الإنسان.

الجلسة الرابعة كانت بعنوان «فلسفة التربية وفلسفة القانون»، حيث أكد كمال

نجيب على أن «فلسفة التربية» تعود إلى بداية نشأة الفلسفة لدى الإغريق وإننا لازلنا نتدارس فى جامعتنا ومعاهدنا المعاصرة أفكارًا وتحليلات نقدية قدمها سقراط أو أفلاطون عن عملية تنشئة الصغار.

وألمح نجيب إلى أن هذه الفلسفة التربوية ظهرت فى مصر بالمعاهد العليا للمعلمين منذ عشرينيات القرن الماضى. مشيرًا إلى إنه بالرغم من قدم هذه الفلسفة إلا إنها لم تحقق أى تقدم. وهو الأمر الذى يؤكد الحاجة الملحة للبحث عن أسباب ذلك ومحاولة إعادة النظر فى التوجهات الفكرية والأدوات البحثية الجديدة.

ومن جانبه أشار د. حسنى هاشم محمد الهاشمى الى أن أهل الفكر التربوى الآن مهتمون بوضع برامج لتعليم التفكير الفلسفى للأطفال ومن أهمها برنامج الفيلسوف الامريكى ماثيو ليمان لتدريس الفلسفة للأطفال وتحدث د. حسنى عن بعض تفاصيل هذا البرنامج.

وقال د. محمد ممدوح، إن من أهم القضايا التى نعيشها فى الواقع المعاصر، روح القانون والتقاضى والعدالة الناجزة فما يكتب شيء وما يتم تطبيقه شيء مغاير تمامًا، وذلك لتزييف الحقائق فى المجتمع واستمرار المحسوبية وتمكين النفس الاستبدادية، وغياب الوعى، حيث دور النخبة التى لا تخرج بأفكار جريئة وجديدة بقدر ما تحافظ على النمطية السائدة، وانتشار الأمية تمثل العائق الأكبر فى وجه أى تقدم حضارى، مضيفًا أن قضايا فلسفة القانون تمثل عبئا فكريا فى واقعنا المعاصر بما تحمله من تحديات تمثل مواجهة مباشرة للضمير الإنسانى فى المقام الأول، ففى الوقت الذى انشغل العالم العربى بتزييف الحقائق وتغييب الوعى كان الغرب يدب بأقدامه فى قلب التاريخ معلنًا تكامل أطر العدالة.

واختتم ملتقى «الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفى المصرى» فعالياته بإعلانه التوصيات والتى رأسها كل من: د. مصطفى لبيب، ود. مصطفى النشار بالمجلس الاعلى للثقافة، والتى تضمنت ضرورة تدريب معلمى الفلسفة على مناهج الفلسفة التطبيقية فى جميع أطرها واشتراك معلمى الثانوية العامة فى جلسات وورش عمل للفلسفة التطبيقية كونهم المعنيين الأوائل بإيصال تلك الفلسفة إلى الطلاب،

وضرورة تعميم ورشة الفلسفة على جميع طلاب المرحلة الثانوية وليس القسم الأدبى فقط، وانتقال مناهج الفلسفة من النظرية إلى التطبيق ومن الفكر إلى التفكير ومن المثالية إلى الواقعية، وتضمين المشكلات الواقعية لمجتمعاتنا العربية عامة ومجتمعنا المصرى خاصة فى منهج الفلسفة ليتعلم الطالب كيفية مواجهة المشكلات وابتكار الحلول، والنزول بتدريس التفكير الفلسفى والعلمى إلى المراحل التعليمية الأولى للأطفال والشباب فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية لتنمية تفكيرهم العقلى والمنطقى.

وبناء على طلب السادة معلمى الفلسفة بالمرحلة الثانوية ـ نوصى بتواصل المجلس الأعلى للثقافة وعمل ورش عمل خاصة بالمادة عامة وبالفلسفة التطبيقية بصفة خاصة، وضرورة الانتهاء من المناهج قبل بداية الدراسة بوقت كاف وإعطائها للمعلمين للإلمام بمحتوياتها قبل بدء الدراسة، وضرورة عمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على المناهج الجديدة.

كما أوصى بعمل ورش عمل لأخلاقيات الطب والبيئة والحاسوب والإدارة للمعنيين فى الوزارات والمصالح المختلفة، وعمل ورشة عمل لمعلمى التعليم قبل الجامعى والجامعى حول طريقة استخدام التفكير الناقد فى التدريس، وعقد ورش عمل وملتقيات ثقافية للطلاب والطالبات فى المراكز الثقافية والنوادى حول المناهج الفلسفية بمنظور أساتذة الفلسفة، وزيادة نصاب حصص الصف الأولى الثانوى إلى ٤ حصص مقارنة بالمواد الأخرى، وتزويد مكتبات المدارس بمؤلفات حول فروع الفلسفة عامة والفلسفة التطبيقية بوجه خاص.

وبالطبع فإننا قد عرضنا هذا التقرير عن أعمال الملتقى وتوصياته للتوثيق لهذه الأعمال والتوصيات من جانب ولتكون مؤشرا لضرورة الاهتمام بالفلسفة التطبيقية بجوانبها المختلفة من جانب أخر. ومن هنا فقد أضفنا لأعمال الملتقى التى وصلتنى من الزملاء المشاركين بحوثا ومقالات أخرى فى نفس الاتجاه وخاصة أننى آثرت أن نوسع دائرة الاهتمام ولا نقتصر على تخصصات الفلسفة فقط ولا على تطوير الدرس الفلسفى فى مصر فقط بل ضم الكتاب الحديث عن تخصصات تطبيقية

أخرى ومناهج بحث تربوية تطبيقية فى هذه التخصصات حتى تعم الفائدة وتتسع بالفعل دائرة الاهتمام بالجوانب التطبيقية فى كل العلوم الاجتماعية والانسانية.

وأخيرا لابد أن أتوجه بجزيل الشكر والاحترام لكل الأساتذة والزملاء الذين اشتركوا فى هذا العمل سواء الذين شاركوا فى أعمال الملتقى أو فى كتابة هذه البحوث المهمة التى أكملت مابدأناه فى الملتقى، كما أتوجه بجزيل الشكر لوزارة الثقافة وللمجلس الأعلى للثقافة الذى رعى هذا الملتقى وللجنة الفلسفة التى كان لثقة رئيسها العالم الجليل أستاذنا المرحوم الدكتور مصطفى لبيب فى شخصى المتواضع لتنظيم هذا الملتقى والاشراف عليه الدافع الأكبر لمواصلة العمل حتى اتمام نشر أعماله، وان كان الوقت لم يسعفنا فى أن تنشر أعماله فى حياة هذا المفكر القدير فليس أقل من أن أهديه إليه فهو صاحب الفضل وان غاب عنا بجسده فهو الحاضر دائما فى وعينا بفكره الرصين وكتاباته التى لاتموت وبخلقه الذى قارب الكمال..

والله أسأل أن يكون عملنا هذا نافعا ويسد نقصا فى المكتبة العربية وهو من وراء القصد وهو المستعان......

مصطفى النشار

القاهرة فى ٢٨ مارس ٢٠١٧م

الموافق ٢٩ جماد الآخر ١٤٣٨هـ

الفصل الأول

الفلسفة والحياة اليومية

الفلسفة والحياة اليومية[1]

مقدمة

ليس من المهم أن نقرأ صفحات مكتوبة على الورق.. بل الأهم أن نقرأ الحياة نفسها، وقراءة الحياة تكون أحيانًا أجمل وأكثر تأثيرًا فى النفس والضمير من قراءة الكتب.. «ولن تكون (إنسانًا)، اللهم إلا إذا عرفت كيف تقضى كل يوم من أيام حياتك فى اجتلاء الجمال، والبحث عن الحقيقة، والمضى فى طريق الخير، والسعى نحو الكمال، والتعجب لما فى الوجود من أسرار!»[2]. وصدق من قال: «العين أصدق أنباء من الكتب».

والجدير ذكره هو أن «من أهم الاتجاهات العالمية فى إعداد المناهج المساهمة فى معالجة بعض قضايا ومشكلات المجتمع؛ أى أن يكون للمنهج الدراسى دور مجتمعى، وأن يرتبط المنهج بخبرات الحياة والبيئة التى يعيش فيها المتعلمون»[3].

والواقع.. «أننا فى حاجة إلى الربط بين المفاهيم والنظريات والمبادئ من ناحية وبين الواقع المعاش»[4] من ناحية أخرى.

---

(١) بقلم: د. محمد سعيد أحمد زيدان، أستاذ المناهج وطرق تدريس الفلسفة، كلية التربية، جامعة حلوان. للمزيد من التفاصيل عن الفلسفة والحياة اليومية، راجع: محمد سعيد أحمد زيدان: الفلسفة والحياة اليومية.. المواقف الحياتية مُدخل لتدريس المواد الفلسفية. (القاهرة: دار مصر المحروسة، الطبعة الأولى ١٤٣٢هـ ـ ٢٠١١م).

(٢) زكريا إبراهيم: مشكلة الحياة. (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٧١م) ص ٢٨١.

(٣) محمد سعيد أحمد زيدان: اتجاهات حديثة فى مناهج علم النفس بالمرحلة الثانوية. (القاهرة: سفير للإعلام والنشر، الطبعة الثانية، ٢٠٠٧م) ص ٥٣

(٤) حامد عمار: قيم تربوية.. فى الميزان. (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، الطبعة الأولى محرم ١٤٢٩هـ ـ يناير ٢٠٠٨م) ص ٢٩.

خلاصة القول فى هذا الشأن.. «منذ أعوام طويلة مضت، تحدث التربويون عن ضرورة الربط بين النظرية والتطبيق، وبين الخبرات الحياتية الواقعية وتحصيل المعرفة من الكتب الدراسية فى مدارسنا»[١].

ورغم ذلك.. العلاقة بين الفكر الفلسفى والواقع من القضايا المثيرة للجدل، قديمًا وحديثًا؛ فمن يتتبع تاريخ الفكر الإنسانى يتبين له اختلاف الاتجاهات الفكرية حول هذه العلاقة.

يخطئ البعض عندما يحصر الفلسفة فى إطار الأكاديمية الجامدة. ويبرز هذا الخطأ فى الاتهام الموجه إلى الفلسفة بأنها مجرد تأملات نظرية لا تخدم الحياة ولا تحرك المجتمع.

«إن بعض المفكرين من رأى أن الفلسفة ترف عقلى لا يغنى عن الحق والواقع شيئًا.. ومن المفكرين من رأى أن الفلسفة تفكير فى البرج العاجى مقطوع الأسباب بواقع الحياة ومشكلات الجماهير»[٢].

وبين هذا وذاك يتناسى كثيرون أن العلاقة بين الفلسفة والحياة علاقة لا تنفصم عراها؛ فهى لصيقة بقضايا المجتمع وهموم العصر الذى أفرزها.. وتاريخ الفلسفة حافل بالنماذج التى تؤكد ذلك[٣].

---

(١) منصور أحمد عبد المنعم: تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى ١٩٩٩م) ص٢١٣.

(٢) كامل محمد عبد السميع: تأصيل طرق تدريس المواد الإنسانية ومناهجها.. محاضرات جامعية. الجزء الأول. (كلية التربية - جامعة الزقازيق، الطبعة الثانية ١٩٨٢م) صص١١، ١٢.

(٣) للمزيد من التفاصيل عن العلاقة بين الفلسفة والحياة.. راجع:
- زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة. (القاهرة: مكتبة مصر، الطبعة الثالثة ١٩٦٧م)، ص ص ٦٥، ٦٦.
- كامل محمد عبد السميع: تأصيل طرق تدريس المواد الإنسانية ومناهجها.. محاضرات جامعية. (مرجع سابق) ص ١٥.
- مصطفى النشار: مدخل إلى الفلسفة. (القاهرة: الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م) ص ص ٢٢، ٢٣.
- مصطفى النشار (محرر): الفلسفة التطبيقية.. الفلسفة لخدمة قضايانا القومية فى ظل التحديات المعاصرة. (القاهرة: الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م) من تصدير المحرر ص ص ٩، ١٠.

«إن الفلسفة بصفة عامة ليست منعزلة عن حياة الناس؛ فهى للحياة ومن أجل الحياة.. وكل فلسفة لا تعمل على تنمية الحياة تُعد فلسفة محكومًا عليها بالفشل. ومن المعلوم أيضًا أن الفلسفة تعتمد على العقل الإنسانى وبناء الإنسان لا يتصور بدون عقل، ومن هنا فإن تأكيد دور العقل فى المجتمع وحماية هذا العقل وصيانته من كل ما يعكر صفوه وتنميته والارتقاء به من شأنه أن يساعد على بناء الإنسان المعاصر بناءً سليمًا»(١).

«ومن هنا يمكن القول بأنه لم تكن هناك فلسفة حقيقية فى التاريخ عزلت نفسها تمامًا عن الحياة على نحو مطلق»(٢).

«وما الفلسفة الآن إلا عملية تشخيص (Diagnostic) للواقع المعاش، ومعالجة أمراضه، مع بيان خصائصه ومميزاته، حتى نتمكن من إصلاحه إن لزم ذلك، أو من تغييره إن لزم التغيير»(٣).

وهكذا يبدو واضحًا ـ فى ضوء ما سبق ـ أن «قصة الفلسفة هى قصة التأمل البشرى فى الحياة، ومشكلات الحياة هى نبع الفلسفة ومحك اختبارها.

والسؤالان الجوهريان للفلسفة هما: (مَنْ أنا؟) و(كيف ينبغى أنْ أحيا؟). ولا يمكننا، فيما نحن نتأمل تجربة حياتنا، ونواجه حتمية موتنا، إلا أن نتساءل عن معنى الحياة وقيمتها. وبما أن أهم أنشطتنا ترمى إلى الحفاظ على الحياة وإضفاء قيمة عليها، فإنَّ من الطبيعى أن نتأمل فى الكيفية التى ينبغى أنْ نحيا بها، وفيمن نكون، ونطوِّر أفكارًا حول طبيعة الوجود الإنسانى والحياة الطيبة»(٤).

---

(١) محمود حمدى زقزوق: ما الذى يمكن أن تقدمه الفلسفة الإسلامية لبناء الإنسان؟.. جريدة الأهرام (العدد ٤٠٣٠٣ ـ ملحق الجمعة فى ١١ أبريل ١٩٩٧م) ص ١١.

(٢) محمود حمدى زقزوق: «قضية العلاقة بين الفكر والعمل». فى الفلسفة التطبيقية.. الفلسفة لخدمة قضايانا القومية فى ظل التحديات المعاصرة. تحرير مصطفى النشار. (مرجع سابق)، ص ١٩.

(٣) فتحى التريكى: الفلسفة الشريدة. (لبنان: مركز الإنماء القومى، بدون تاريخ) ص ٧.

(٤) جون كولر: الفكر الشرقى القديم. ترجمة كامل يوسف حسين، مراجعة إمام عبد الفتاح إمام. (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة العدد ١٩٩، صفر ١٤١٦هـ ـ يوليو ١٩٩٥م) ص ١٩.

إن المكان الحقيقى للفلسفة[1] هو الحياة؛ والإنسان يوميًا يطرح الأسئلة الفلسفية.. والفلسفة بعد هذا تحدث فينا النشاط الفكرى الذى يتناول حقائق الحياة واستخدام النظرة النقدية الفاحصة بدلًا من قبول الأمور على علاتها.

«الفلسفة تورث أبناءها أو محبيها العمق فى التفكير، وسداد الرأى، وتربية ملكة النقد الدقيق والحكم السليم، وفهم أمور الحياة فهمًا صحيحًا»[2].

وهنا يظل السؤال قائمًا: هل الفلسفة ـ بعد ذلك ـ لا نفع لها فى الحياة اليومية، وأن الواجب يقتضينا تحاشى الفلاسفة؟!

ولعل من الملاحظ أن التفكير الفلسفى يبدأ من الواقع الفعلى فى حياة الناس اليومية الجارية.. وفى ضوء ذلك يقرر زكى نجيب محمود وآخرون[3]: «إنه من ممارسة الناس فى حياتهم اليومية الجارية يبدأ الفكر الفلسفى نشاطه، وذلك لنلفت الأنظار إلى أن الفلسفة لا تبدأ من فراغ، بل هى ترتكز على أمور الواقع لتجعل من هذا الواقع نقطة الابتداء فى سيرها؛ فإذا كان الناس فى حياتهم الواقعية يحكمون بالحق على أقوال، وبالخير على أفعال، وبالجمال على أشياء، فلابد أن تكون لديهم المعايير التى على أساسها يحكمون، غير أنهم فى كثير من الحالات لا يكونون على وعى كامل بتلك المعايير.

أما هذه المعايير فهى التى يطلق عليها اسم (القيم) وأما الذى يحاول أن يستخلصها من حياة الناس، لينقلها من الخفاء إلى العلانية، ومن الغموض إلى الوضوح، فهو الفيلسوف».

«إن الأخلاقيات Ethics تنضوى تحت لواء سؤال أو نظرية القيمة (الأكسيولوجيا)،

---

(١) المقصود بالفلسفة هنا مجموعة المواد الفلسفية بفروعها المختلفة: الفلسفة، المنطق، علم النفس، علم الاجتماع، التربية الوطنية.

(٢) عبده مباشر: على شاطئ الفلسفة. (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٥م) ص ١٣.

(٣) زكى نجيب محمود وآخرون: فلسفة القيم للصف الثالث الثانوى أدبى.. المستوى الخاص. (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٦/ ١٩٧٧م) صص ٥، ٦.

وللمزيد من التفاصيل حول هذه القضية.. راجع أيضًا: زكى نجيب محمود: قيم من التراث. (القاهرة: دار الشروق، طبعة خاصة ضمن مشروع مكتبة الأسرة، ١٩٩٩م) ص ص ٣٧٠، ٣٧١.

وتعد بمنزلة فاكهة الفلسفة أو ثمرتها، ما دامت جانبًا تطبيقيا فعالًا... وقد علا فى الآونة الأخيرة الاهتمام المتنامى بما يسمى بالفلسفة التطبيقية»[١].

«ويبرهن التفكير الفلسفى على أنه ذلك التفكير الذى يعنى باكتشاف ووصف، بل أيضًا تقدير وإصدار حكم على الادعاءات العامة بصحة شيء (صلاحيته)، والتى تكمن فى التاريخ الفكرى للسلالات البشرية وفى جميع أعمالنا اليومية، على الرغم من أنها تبدو بسيطة وواضحة»[٢].

ومن هنا يمكن القول: إن «التفكير الفلسفى نشاط فكرى يراه البعض أنه نشأ استجابة للحاجة إلى إيجاد تكامل فى السلوك الاجتماعى، واستعادة التوازن بين جوانب الحياة الاجتماعية»[٣]؛ «فالحياة الاجتماعية كانت دائمًا موضوعًا للتفكير الفلسفى»[٤].

المنطق ـ إذن ـ يقتضى تطبيق التفكير الفلسفى الجاد فى أمور الحياة اليومية.

«إن الفلسفة فى حياتنا اليومية حقيقة واقعة، نمتصها ونتنفسها مما يدور حولنا ـ الفلسفة موجودة من أجل وعى الإنسان على هذه الأرض فى هذه الحياة»[٥].

يقول جان لاكروا: «إن بلدًا يفقد الفلسفة لابد وأن يكون قد فقد الشعور بوجوده؛ فهى إحساس ثقافة العصر بذاتها».

---

(١) ديفيد ب. رزنيك: أخلاقيات العلم.. مدخل. ترجمة عبدالنور عبد المنعم، مراجعة يمنى طريف الخولى. (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة العدد ٣١٦، يونيو ٢٠٠٥م) من تصدير المراجع، ص ٨.

(٢) Corbett، J. P.: "Teaching Philosophy Now".. in Philosophical analysis and education. edited and with an Introduction by Reginold D. Archambault (London: Routledge & Kegan Paul، First Published in 1965) P. 143.

(٣) زكى نجيب محمود وآخرون: مسائل فلسفية للصف الثالث الثانوى الأدبى. (القاهرة: الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٨٤م)، ص ١٢.

(٤) عبد المجيد عبد الرحيم: تدريس العلوم الفلسفية. (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى ١٩٨٤م)، ص ٢٣٥.

(٥) سامح كريم: الفلسفة فى حياة رجل الشارع. جريدة الأهرام. (العدد ٣٧٨٨٠ فى ٢٤/ ٨/ ١٩٩٠م) ص ١٢.

والحق أن الفلسفة تعطى الحياة مغزاها ومعناها وقيمتها، بل وشرعيتها، فنحن متى تخلينا عنها كنا بذلك قد تخلينا عن أبرز خصائصنا البشرية وعن مبررات وجودنا ـ تخلينا عن وعينا بالحياة[١].

وإذا كانت الفلسفة هى مناط الوعى «فليس هناك فلسفة بغير تفلسف، أعنى بغير مشاركة فى مسائلها، وتجربة حية لمشكلاتها. صحيح أن هناك عددًا لا حصر له من الحقائق الفلسفية التى يستطيع الإنسان أن يتعلمها من تاريخ الفلسفة، وصحيح أيضًا أن تاريخ الفلسفة لا غنى عنه لكل من يريد أن يتفلسف، غير أن الاقتصار على ترديد آراء الفلاسفة ـ كما يقول كانط فى عبارته الجميلة فى نهاية (نقد العقل الخالص) ـ يحيل الإنسان إلى (نسخة من الجبس) تكتفى بالترديد وتعجز عن الإضافة والإبداع»[٢].

«والواقع أنه مهما تفرقت كلمة الفلاسفة حول موضوع الفلسفة، ومنهجها، وغايتها، فإن الكل مُجمْعٌ ـ أو شبه مجمع ـ على القول بأن التفلسف هو ضرب من النظر العقلى الذى يهدف إلى معرفة الأشياء على حقيقتها. ولعلّ هذا هو ما حدا بالفيلسوف الأمريكى المعاصر رويس إلى القول بأن «المرء يتفلسف حينما يفكر تفكيرًا نقديا فى كل ما هو بصدد عمله بالفعل فى هذا العالم. حقًا إن ما يعمله الإنسان أولًا وقبل كل شيء إنما هو أن يحيا؛ والحياة تنطوى على أهواء، وعقائد، وشكوك، وشجاعة، ولكن البحث النقدى فى كل هذه الأمور إنما هو الفلسفة بعينها» ومثل هذا القول إن دل على شيء فإنما يدل على أن الفلسفة ـ بمعناها العام ـ إنما هى «حياة، ونقد للحياة، أو حياة، وتحليل للحياة؛ أو حياة، وتعلم للطريقة المُثْلَى فى الحياة»[٣].

«وحسبى أن أؤكد على حقيقة لا يمكن تجاهلها، ونحن على أعتاب قرن جديد،

---

(١) محمد مجدى الجزيرى: الفلسفة بين الأسطورة والتكنولوجيا. (القاهرة، مطبعة العاصمة، ١٩٨٥م) ص ٥.

(٢) عبد الغفار مكاوى: مدرسة الحكمة. (القاهرة: دار شرقيات للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية ٢٠٠٦م) ص ٩.

(٣) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق) ص ص ٤٥، ٤٦.

ألا وهى: إذا خبى التفلسف (بماذا أفكر وكيف أعيش) ظهر التخلف، وإذا غُل التفكير انطلقت عصابات التكفير»[1].

«التفكير الفلسفى إذن لا يعلمنا كيف نفكر فحسب، بل أيضًا كيف نحيا، وبذلك لم تعد الفلسفة تحليقًا فى مجردات، بل مواجهة لقضايا ومشكلات تقابل الطلاب فى الحياة الاجتماعية»[2].

هنا.. «يصبح من الضرورى التقليل من دراسة المذاهب والتيارات الميتافيزيقية والاهتمام بالمذاهب والتيارات التى تتصدى لمشكلات الإنسان الحقيقية والواقع الاجتماعى؛ حتى لا تصبح دراسة الفلسفة لغوًا لفظيا بحتًا وجدلًا عقيمًا يقطع الصلة بين ما يتلقاه التلاميذ وما تصطخب به حياتهم من مشكلات وما يواجهونه من أحداث وما يعيشونه من وقائع»[3].

وفى ضوء هذا، يقرر كمال نجيب وكمال درة[4] أن ثمة مبادئ أساسية يتعين مراعاتها فى برامج تدريس الفلسفة، منها:

١ ـ ربط محتوى مادة الفلسفة بالحياة الإنسانية بوجه عام، والحياة الشخصية للتلميذ بوجه خاص، ومساعدة الطالب على فهم وتقدير أثر الفلسفة فى التقدم الإنسانى والاجتماعى.

٢ ـ تشجيع الطالب على تكوين آراء شخصية تفسر أحداث الحياة اليومية بالأدلة المنطقية السليمة، وحثه على إبداء الأسباب المنطقية فى حالة طرح الآراء واتخاذ المواقف المختلفة.

---

(١) محمد سعيد أحمد زيدان: استراتيجيات حديثة فى تدريس علم الاجتماع. (القاهرة: سفير للإعلام والنشر، الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ ـ ٢٠٠٢م) ص ٨. وللمزيد من التفاصيل عن تعليم التفلسف.. راجع: محمد سعيد أحمد زيدان: تعليم التفلسف.. دراسات نظرية ونماذج تطبيقية. (القاهرة: سفير للإعلام والنشر، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م).

(٢) محمد سعيد أحمد زيدان: تنمية التفكير الفلسفى.. دراسة تربوية. (القاهرة: سفير للإعلام والنشر، الطبعة الثانية ٢٠٠١م) ص ٢١.

(٣) سعيد إسماعيل على: تدريس المواد الفلسفية. (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢م) ص ١١٢.

(٤) كمال نجيب، كمال درة: تدريس المواد الفلسفية. (الإسكندرية، مطبعة الجمهورية، ١٩٩٩م) ص ص ٤٤، ٤٥.

٣ ـ النظر إلى تدريس الفلسفة بوصفه «نشاطًا» يقوم به التلميذ لا «تلقينًا» يؤديه المعلم، أى تزويد الطلاب بفرص تعليمية تتضمن خبرات شبيهة بخبرات الفلاسفة المحترفين (التفكير الواضح، اختبار الأسئلة اختبارًا منطقيا، بناء قضايا منطقية، السعى لتفنيد الحجج التى تساند كل من هذه القضايا، إصدار الأحكام المؤسسة على المنطق لا العاطفة، وغير ذلك من خبرات).

٤ ـ الاهتمام ـ فى تدريس الفلسفة ـ بالطلاب كأفراد، ولا يجب أن نطلب منهم أن يتشابهوا فى أفكارهم وآرائهم، ومعنى ذلك أنه يتعين أن يهتم معلم الفلسفة بممارسة الطلاب للتفلسف أكثر من مجرد تشجيعهم على تذكر المعلومات.

«باختصار، يمكن تعلم التفلسف من خلال المواقف الحياتية المثيرة من مصادر كثيرة التنوع، والتى تقدم مرشدًا (فكر بنفسك) الذى يمكن من خلاله تطبيق المنطق والفلسفة فى الحياة اليومية»[١].

وفى ضوء هذا، يمكن القول بأن الفلسفة ـ بفروعها المختلفة ـ مادة للدراسة، ومواقف الحياة مادة للمعايشة، ومن الجلى أن الأفكار الفلسفية والمنطقية والنفسية والاجتماعية هى مادة الحياة التى نعيشها، والعلاقة بين المواد الفلسفية والحياة تتيح مجالًا للتأمل والتفكير فى كلا المجالين ونقل الأفكار من أحدهما للآخر.

ورغم ذلك.. من المؤسف حقًا أن تمضى الحياة، حياتنا، وكأنها شأن سطحى من دون أن نتأملها صادقين بحثًا عن المواقف الحياتية التى تجسد الفكر (الفلسفى المنطقى والنفسى والاجتماعي).. والمطلوب أن نعى بوضوح وجود المواقف الحياتية فى الحياة اليومية؛ لتدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية. وسوف يتضح لنا أن الحياة اليومية مليئة بهذه المواقف التى يمكن أن تكون أساسًا لتدريس المواد الفلسفية بشكل مبتكر[٢].

---

(١) Emmet، E.R.: Learning to Philosophize. (New York: Penguin Books، 1984) P. 19.

(٢) حقًا.. إن لغة الحياة اليومية شاهد على عصرها، وتتسم بحرارة التعبير والصدق وتغطى مواقف تلقائية فى الحياة اليومية، وهى مواقف فلسفية فى المقام الأول.. وللمزيد من التفاصيل عن لغة الحياة اليومية.. راجع: محمد الجوهرى (محرر): معجم لغة الحياة اليومية. (القاهرة: المكتبة الأكاديمية، الطبعة الأولى ١٤٢٧هـ ـ ٢٠٠٧م).

إذن، فالحاجة ماسة إلى مراجعة منهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، والسؤال الملح الذى يتعين طرحه: ماذا نُريد من تعليم المواد الفلسفية فى مدارسنا؟.. بكلام آخر: «السؤال المطروح دائمًا هو: هل نتفلسف من أجل التفلسف أم من أجل خدمة الحياة والمجتمع؟»[1].

عمومًا.. تقع قضية استخدام المواقف الحياتية فى مقدمة المهام التى يضطلع بها تعليم التفلسف.

إن الأخذ بالمواقف الحياتية كمدخل فى تعليم التفلسف يعد من المداخل الكفيلة بالمساعدة على تطوير منهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية بشكل جيد. والمشكلة أن ارتباط تعليم التفلسف بالمواقف الحياتية ليس ترفًا، بل ضرورة حياة، من شأنها أن تطلق كوامن الإبداع المصرى الخبيئة، وتتيح فرصًا للمشاركة فى عصرٍ، الخارج عن إيقاعه متخلف.. باعتبارها (أى الفلسفة) تفكيرًا نقديا متجهًا نحو الحياة ومشاكلها. ولهذا أصبح استخدام المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية ضرورة عصرية حتمية.

«ومما قد يدهش البعض، أن عددًا من الدول (المتقدمة)، قد شهد مشروعات وتجارب ناجحة فى تعليم الفلسفة بالمدارس الابتدائية، على أساس أن (الفلسفة) ليست مجرد (نسق معرفي)، وإنما هى منهج فى التفكير.. منهج يعود المتعلم على التفكير الناقد والنظرة الكلية للأمور، والشغف الدائم بالمزيد من المعرفة، والسعى الحثيث إلى الكشف عن العلل والأسباب، ومن ثم، فليس عسيرًا أن يتحول تعليمها إلى (مواقف حياتية)، ومشكلات وقضايا اجتماعية وثقافية تعالج بهذا المنظور ويكون من السهل تعليمها حتى للأطفال، بل لا نبالغ إذا قلنا أنها بهذا المعنى، ينبغى أن يبدأ تعليمها وتعلمها منذ السنوات الأولى»[2].

---

(١) محمود حمدى زقزوق: «قضية العلاقة بين الفكر والعمل». فى الفلسفة التطبيقية.. الفلسفة لخدمة قضايانا القومية فى ظل التحديات المعاصرة.. تحرير مصطفى النشار. (مرجع سابق) ص ١٧.

(٢) سعيد إسماعيل على: هموم التعليم المصرى. (القاهرة: الطبعة الأولى، ١٩٨٩م) ص ٢٩٢.
وللمزيد من التفاصيل عن تدريس الفلسفة للأطفال.. راجع:
ـ كمال نجيب: تدريس الفلسفة للأطفال.. دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية، العدد الأول أكتوبر ١٩٨٨م، ص ص٢٠٥ – ٢٨٧.

إن تحقيق المواد الفلسفية لأهدافها يتطلب التصدى لمشكلة رئيسية وملحة هى: كيف ندرس المواد الفلسفية على نحو يجعل تعلمها وظيفيا وبحيث تحقق أهدافها؟

والمشكلة الأساسية التى تعانى منها المواد الفلسفية هى وجود فجوة أو فرق بين محتوى مناهجها وأسلوب تدريسها وبين الخبرة التى يحتاج إليها طالب المرحلة الثانوية فى حياته اليومية.. ذلك هو لب مشكلة تعليم التفلسف فى مصر: التركيز على الجانب الذى لا يتعدى كونه مجرد مادة نظرية جافة، تلقين، افتقاد كامل للحوار والنقد، غياب لشيء مهم اسمه التعلم الذاتى، بُعد مناهج المواد الفلسفية الحالية عن الواقع المعاش وإهمال التطبيقات الحياتية من خلال ربط التعليم الفلسفى بالحياة وليس بالامتحانات.

يبدو ـ إذن ـ أن التعليم الفلسفى لم يعد للحياة وإنما لاجتياز الامتحان فقط لا غير.. «ومن المؤسف حقًا أن نقول فى مرارة اعترافًا بواقع لا ينبغى تزييفه أو تجميله، لقد أصبح هدف تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية ـ كغيرها من سائر المواد الدراسية الأخرى ـ هو أداء امتحان الثانوية العامة والنجاح فيه بأكبر نصيب من الدرجات. وواقع تعليم الفلسفة على ذلك من الشاهدين»(١).

إن وزارة التربية والتعليم تضع هدف ربط الطالب بمجتمعه المصرى فى مقدمة أهداف تدريس المواد الفلسفية(٢)، وشتان بين ما تريده الوزارة وبين ما يوجد الآن، الأمر الذى يسمح بالقول بأن الثغرة والفجوة كبيرة بين الآمال وبين تحقيقها.

ـ سعاد محمد فتحى محمود: تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية. فى دراسات تربوية. (القاهرة: عالم الكتب، المجلد الخامس، الجزء ٢٤، ١٩٩٠م).

ـ حسنى هاشم محمد سيد أحمد الهاشمى: «فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصى فى تنمية التفكير الفلسفى لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى». (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ـ جامعة حلوان، ١٤٢٨هـ ـ ٢٠٠٧م).

(١) محمد سعيد أحمد زيدان: تنمية التفكير الفلسفى.. دراسة تربوية. (مرجع سابق) ص ١٣١.

(٢) للمزيد من التفاصيل عن أهداف تدريس المواد الفلسفية فى المرحلة الثانوية.. راجع: وزارة التربية والتعليم: المناهج والتوجيهات العامة.. المرحلة الثانوية (التعليم العام). (القاهرة: الإدارة العامة للتعليم الثانوى، ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦م) ص ص٣٤١ ـ ٣٤٤، ص ص٣٩٤ ـ ٣٩٩.

وللتغلب على هذه المشكلة.. من المهم طرح رؤى جديدة لتطوير منهج المواد الفلسفية؛ حتى نجعل الطلاب يعيشون مشكلات الواقع المعاصر.. ولا شك فى أن المواقف الحياتية تلعب أدوارًا أساسية فى صقل تجربة الطلاب، وتسليحهم بالخبرات والقدرات التى تمكنهم من التعامل والتفاعل مع واقع الحياة فى المجتمع.

أولًا: تعريف المواقف الحياتية التى نهتم بها فى تدريس المواد الفلسفية:

يمكن القول بأن المواقف الحياتية قضايا ومشكلات حية تربط الطالب بما يدور حوله.

المواقف الحياتية إذن هى مواقف الحكمة.. أو بالأحرى مواقف من مدرسة الحكمة الإنسانية. أى المواقف التى تأخذ بيد الطالب فى المرحلة الثانوية إلى «مدرسة الحكمة التى لا يحدها مكان ولا زمان، لعله أن يدخل فى حوار مع أصحابها، ويذوق طعم المشكلات التى تعذب عقولهم أو تملأ عليهم وجدانهم، حتى يفوز من ذلك بزاد يعينه على طريق الحياة، ويحيى فيه جذوة السؤال عن حقيقته وغايته ومعنى وجوده وحريته»[١].

هذا، ويشترط فى المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية عددًا من المعايير.. تتمثل فى الآتى[٢]:

(أ) أن تكون المواقف حقيقية (واقعية حية) تتحدى تفكير الطلاب، وترتبط بحياتهم ارتباطًا وثيقًا.

(ب) أن تتناسب المواقف مع مستوى الطلاب، وتتوافق مع ميولهم.

(جـ) أن تثير المواقف اهتمام الطلاب، وتحدث لهم تعجب ودهشة وشك وتساؤل

---

(١) عبد الغفار مكاوى: مدرسة الحكمة. (مرجع سابق)، ص١٣.

(٢) هذه المعايير مستقاه من:

- حسن حسين زيتون: مهارات التدريس.. رؤية فى تنفيذ التدريس. (القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثانية ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م) ص ص ٣٣٨، ٣٣٩.
- محمد سعيد أحمد زيدان: تعليم التفلسف.. دراسات نظرية ونماذج تطبيقية. (مرجع سابق) ص ص ١١٦، ١١٧.

نحو موضوع الدرس.. أى تحقق دعائم الموقف الفلسفى، وتحولهم إلى شركاء إيجابيين فى خبرات التعلم.

(د) أن تكون للمواقف قيمة تربوية تساهم فى تعليم التفلسف.

(هـ) أن يكون فى معالجة المواقف، مجال لممارسة الطريقة العلمية المنطقية لحل مختلف مشكلات الحياة، واكتساب المهارات اللازمة لتلك المعالجة كالملاحظة واستخدام الإحصاء والتحليل والمقارنة والتعميم.

وهكذا يبدو واضحًا ـ فى ضوء ما سبق ـ أن المواقف الحياتية التى نهتم بها فى تدريس المواد الفلسفية هى مواقف خبرة يومية نابضة بالحياة، تستثير الذكاء، وتقدح القدرات، وتثير الهمم، وتنشط العمليات العقلية العليا، وعاكسة لقيم جليلة، تتصل بشئون حياة الطلاب اتصالًا وثيقًا، وتربطهم بمضمون الحياة الحقيقية، حتى تتأكد لديهم القيم المرغوبة، وهو الأمر الذى يساعد فى تطبيق ما تعلموه ـ فى مثل هذه المواقف ـ فى مواقف أخرى جديدة من الحياة اليومية.

والسؤال الآن هو: بأى معنى يجب أن ندرك أهمية المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية؟

ثانيًا: أهمية المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية(إسهاماتها التربوية):

إن الحياة اليوم بما تحويه من مواقف مفعمة بالمشكلات تحتاج إلى الفرد ذى الإرادة القوية الذى يحسن التعامل مع هذه المواقف.. ومن هنا يجب أن نعلم الأبناء كيف ينظرون إلى مواقف الحياة بنظرة تفاؤل، ويتقبلون الواقع بطريقة إيجابية.

وفى هذا الإطار نقول: إن التساؤل «لماذا استخدام المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟ ولِمَ البحث فى جذوره وخلفياته الفلسفية الآن وفى هذا العصر؟» يبدو سؤالًا وجيهًا، ومحفِّزًا للذاكرة والوعى.

ويرى الباحث أن المعلم إذا أحسن استخدام وتوظيف المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية، يتحقق ـ عندئذٍ ـ فوائد كثيرة (إسهامات تربوية)، يمكن حصرها فيما يلى:

١ ـ تُوفر المواقف الحياتية خبرات حقيقية؛ تعمل على نقل الواقع وتقريبه إلى أذهان الطلاب.. وبالتالى تُساعد هذه المواقف فى دقة الفهم والإدراك السليم للمجردات، والمثاليات الفلسفية؛ فيبرز المعقول فى صورة المحسوس الذى يلمسه الطلاب.

٢ ـ تُفيد المواقف الحياتية ـ كثيرًا ـ فى توضيح المفاهيم الفلسفية والنفسية والاجتماعية بطريقة أعمق بدلًا من حفظها على علاتها؛ حيث تزداد وضوحًا ورسوخًا فى أذهان الطلاب، وتأثيرًا فى سلوكهم وتصرفاتهم.

وبكلام آخر: استخدام المواقف الحياتية يبسط المواد الفلسفية، ويجعلها جزءًا من حياة الطلاب.

٣ ـ تجعل المواقف الحياتية تعليم التفلسف أبقى أثرًا؛ لأنها توظف المعلومات الفلسفية، وتربط ما يدرسه الطالب بواقع الحياة، وتُعده للمشاركة فى خبراتها، وتنمية قدراته على التأمل ودقة الملاحظة والتحليل والنقد والاستنتاج، وتُعَوِّدَهُ على مواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية واتخاذ القرارات المناسبة بأسلوب علمى.. وبذلك يتحقق مبدأ انتقال أثر التعلم Transfer of Learning.

وبكلام آخر: يساعد استخدام هذه المواقف فى جعل تعليم التفلسف وظيفيا ذا معنى، وتحقيق مبدأ تربوى هام هو جعل الطالب شريكًا فى العملية التعليمية.

٤ ـ تُكسب المواقف الحياتية تدريس المواد الفلسفية عنصر التشويق، وتحقق ـ بخاصة طرائفها ـ دعائم الموقف الفلسفى من تعجب ودهشة وشك وتساؤل.. الدعامات الأساسية للتفلسف، مما يضفى على المواد الفلسفية حيوية، وبالتالى زيادة إقبال الطلاب عليها.

٥ ـ تُعتبر المواقف الحياتية المعمل الحقيقى الذى يتدرب فيه الطلاب على اكتساب وممارسة مهارات التفكير الفلسفى والقيم الفلسفية ـ التفكير الناقد، الحوار، الشك المنهجى... إلخ ـ ممارسة فعلية وعملية؛ لأنها مواقف تعلم حقيقية ـ ينبغى تدريبهم عليها ـ تُزيد دوافعهم وإيجابيتهم فى الموقف التعليمى، وتساعد فى تنمية

الحساسية الاجتماعية والفلسفية لديهم.. فهى تناقش قضايا ومشكلات واقعية لديهم تربطهم بواقعهم الاجتماعى.

المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية إذن بمثابة تدريب للطلاب على حياة المجتمع بخبراته وتجاربه.. مما يعدهم للعمل على هذا النحو فى معترك الحياة فيما بعد.

٦ ـ تُساعد المواقف الحياتية فى سرعة تعليم التفلسف، وتُوفر جهد المعلم والطلاب ووقتهم على السواء؛ لما تتيحه لهم من سهولة فهم وإدراك الموضوع من خلال طرح المواقف الحياتية المتعددة له.

٧ ـ إبراز أهمية المواد الفلسفية فى الحياة العملية، فى إطار مواقف حياتية.

المواقف الحياتية فى مناهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية هى إذن قنوات فعالة لتعليم التفلسف.. وبالتالى تُعد ضرورة لكل من يعمل فى مجال تدريس المواد الفلسفية.

وهنا نسأل: أى مواقف حياتية يجب استخدامها فى تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟.. وهذا يقودنا إلى الحديث عن أنواع المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية.

ثالثًا: أنواع المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية:

تتعدد أنواع المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؛ والحقيقة أن هذه المواقف كلمة عامة شاملة لكل من المواقف القرآنية، المواقف النبوية الشريفة، المواقف الفلسفية، المواقف الاجتماعية.. وهى مواقف نابضة بالحياة، تتداخل معًا، ويفسر بعضها بعضًا.

وفيما يلى نماذج لهذه المواقف وأهم طرائفها.. على النحو التالى:

١ ـ المواقف القرآنية:

«يسوق القرآن الكريم فى قصصه كثيرًا من المواقف والاستدلالات ومناهج

البحث. والمعلم المتفقه يمكنهُ أن يضرب منها الأمثلة الشارحة الملائمة للمواقف الفلسفية والنفسانية والاجتماعية المراد شرحها. وعلى سبيل المثال شرحه للجدل الصاعد والهابط الذى اتخذه أفلاطون منهجًا للاستدلال على عالم المثل. فاستدلال إبراهيم ـ عليه السلام ـ على الله ـ تعالى ـ يعتبر تطبيقًا لهذا الشكل من الجدل. (الآيات ٧٤ ـ ٧٩ من سورة الأنعام).

ثم فى حواره مع نفسه قال إبراهيم: ﴿رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ الْمَوْتَىٰ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي﴾ (البقرة: الآية ٢٦٠)، ويشكل هذا التساؤل مبدأ الهبوط فى الجدل، الهبوط من عالم المثل المعقول، إلى عالم الشهادة المحسوس، عالم المادة. وهذا موقف فلسفى متكامل، بصرف النظر عن مصدره الدينى، تتضح فيه المشكلة - وهى البحث عن الله المثل الأعلى ـ وتبدأ بالشك فى عبادة الأصنام. وامتاز إبراهيم عن سائر الأنبياء والرسل بمنطقه الفلسفى ونقده النافذ، وتدرج استدلاله من عالم المادة إلى عالم المثل صعودًا، ومن عالم المثل إلى عالم المادة هبوطًا، ليربط العالمين ربطًا محكمًا»[١].

وهنا قد يتساءل البعض: هل يجوز استخدام المواقف القرآنية لشرح القضايا الفلسفية والنفسانية والاجتماعية؟

نقول: نعم عملًا بالحديث الشريف: «خذ من القرآن ما شئت لما شئت».

ومن المواقف القرآنية التى تفيد فى تدريس المواد الفلسفية ما يلى:

تأمل هذا الموقف القرآنى الحوارى الطريف، والذى يحمل عنوان:

ذبح عظيم!

يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَقَالَ إِنِّي ذَاهِبٌ إِلَىٰ رَبِّي سَيَهْدِينِ ﴿٩٩﴾ رَبِّ هَبْ لِي مِنَ الصَّالِحِينَ ﴿١٠٠﴾ فَبَشَّرْنَاهُ بِغُلَامٍ حَلِيمٍ ﴿١٠١﴾ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَىٰ فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانظُرْ مَاذَا تَرَىٰ ۚ قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ ﴿١٠٢﴾ فَلَمَّا أَسْلَمَا

(١) كامل محمد عبد السميع: تأصيل طرق تدريس المواد الإنسانية ومناهجها.. محاضرات جامعية. (مرجع سابق) صص ٣٣٢، ٣٣٣.

وَتَلَّهُۥ لِلْجَبِينِ ﴿١٠٣﴾ وَنَٰدَيْنَٰهُ أَن يَٰٓإِبْرَٰهِيمُ ﴿١٠٤﴾ قَدْ صَدَّقْتَ ٱلرُّءْيَآ ۚ إِنَّا كَذَٰلِكَ نَجْزِى ٱلْمُحْسِنِينَ﴾ (الصافات: الآيات ٩٩ – ١٠٥).

يمكن تصوير ذلك الحوار القرآنى، بما يفيد فى تعليم التفلسف (موضوع أساليب التنشئة الاجتماعية فى الأسرة)، كما يلى:

الموقف الحواري	المادة العلمية (أساليب التنشئة الاجتماعية فى الأسرة)
دار حوار بين الأب وابنه كالآتى:	
الأب: سئل من ابنه.. هل سيدنا إبراهيم ذبح سيدنا إسماعيل؟ فأخذ يجيبه...	الاستجابة لتساؤلات الطفل.
الابن: وماذا حدث؟	
الأب: فداه الله بذبح عظيم.	الثواب والعقاب (والثواب هنا موضع مثالنا).
الابن: وَلِمَ فداه الله؟	
الأب: لأنه علَّمَ الأمة كيفية طاعة الأب، وهى فى نفس الوقت طاعة لله.	القدوة.
الأب: جمع باقى أبنائه؛ ليحكى لهم القصة.	المواقف المربية.
الابن: ذهب إلى مدرسته وحكى لزملائه ما سمعه.	الملاحظة والتقليد والمشاركة.

٢ ـ المواقف النبوية الشريفة:

ما أكثر المواقف التى علمها رسول الله ﷺ أصحابه؛ فهو قدوة لهم.. يقول الله تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْـَٔاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب: الآية رقم ٢١).

«كان الرسول ﷺ يستعين فى تعليمه وتوجيهه وإرشاده للصحابة بما يطرأ من أحداث، أو بما يمر عليهم من مواقف عملية فى الحياة اليومية، وكان يتخذ من هذه الأحداث أو المواقف العملية أمثلة واقعية يستمد منها العبرة أو الموعظة أو الحكمة

التى يريد أن يوصلها إليهم. ولا شك فى أن هذا الأسلوب فى التعليم والتوجيه أشدّ وقعًا، وأعمق أثرًا فى النفس من مجرد النصيحة أو الموعظة التى تحدث دون أن تصاحبها مواقف عملية معينة تلفت النظر، وتشدّ الانتباه»[١].

هذا، وقد «جاء فى جملة من الأحاديث الشريفة أن الرسول ﷺ استخدم الأشياء الحقيقية فى تعليم أصحابه مثل الحرير والذهب والوبر ونحوها. ومن المسلم به تربويا أن التعليم باستخدام الأشياء الحقيقية أشد وضوحًا وأبقى من التعليم اللفظى المجرد»[٢].

إن هذه الخزانة من المعرفة المتمثلة فى الأحاديث النبوية الشريفة، يمكن أن تكون مواقف تعليمية لكثير من موضوعات منهج المواد الفلسفية.. من ذلك ما يلى:

الرسول قدوة فى حب الوطن

هاجر الرسول ﷺ مع صديقه أبى بكر عندما أذن لهما الله بالهجرة، فقال الرسول ﷺ عندما أوشكت مشارف مكة أن تغيب عن نظره:

والله إنك لأحب البلاد إلى نفسى ولولا أن أهلك أخرجونى منك ما خرجت.. إنه حب الوطن الذى ضرب لنا الرسول ﷺ به أروع مثال نقتدى به.

وليس أشق على نفس الإنسان مثل فراق الوطن، ولذلك واسى الله نبيه فقال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِى فَرَضَ عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ﴾ (القصص: الآية ٨٥)، وقد كان هذا المعاد فى يوم أعز محجل ميمون ألا وهو يوم فتح مكة[٣].

وهنا نتساءل:

---

(١) محمد عثمان نجاتى: الحديث النبوى وعلم النفس. (القاهرة: دار الشروق، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٣م)، ص ١٩٠.

(٢) حسن بن على البشارى: استخدام الرسول ﷺ الوسائل التعليمية. (قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، كتاب الأمة العدد ٧٧، الطبعة الأولى جمادى الأولى ١٤٢١هـ ـ أغسطس ٢٠٠٠م)، ص ١٢٣.

(٣) محمد عبده قناوى: طرائف ولطائف. منبر الإسلام، العدد ١، السنة ٣٣ محرم ١٣٩٥هـ ـ يناير ١٩٧٥م ص ١٤٩.

ـ لماذا يعد الانتماء والولاء وحب الوطن فريضة دينية؟

٣ ـ المواقف الفلسفية:

هى مواقف الحكمة الإنسانية النابضة بالحياة.. حكمة الصحابة والفلاسفة والمفكرين والعلماء.

«إن مهمة الفيلسوف فى المجتمع، العمل على إيقاظ الناس من سباتهم ليفكروا فى شئون حياتهم اليومية»[١].. تأمل الموقفين التاليين:

العقل والدين

ينسب لأبى العلاء المعرى بيت الشعر المشهور، الذى يضاد فيه بين «العقل» و«الدين» إلى الحد الذى يفصل عنده بين رجل يحتكم إلى عقله، وآخر يحتكم إلى دينه، كأنما هما رجلان لا يلتقيان؟ «اثنان أهل الأرض، ذو عقل بلا دين، وآخر دين لا عقل له».

لو أردت أن تصحح القول المنسوب لأبى العلاء المعرى «اثنان أهل الأرض...» لقلت:

(أ) قوام كل إنسان لا عقل ولا دين.

(ب) قوام كل إنسان دين وإذن فهو بغير عقل.

(ج) قوام كل إنسان، عقل ودين معًا.

(د) قوام كل إنسان عقل وإذن فهو بغير دين.

نصيحة

قال الرجل الحكيم للشاب الفقير[٢]:

---

(١) إمام عبد الفتاح إمام: الفلسفة. (القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، سلسلة الشباب، العدد (١)، الطبعة الأولى ٢٠٠٣م)، ص ٩.

(٢) فايز البهجورى، عوض فرج: الفائز فى الفلسفة والمنطق وعلم النفس. (القاهرة: المكتبة المصرية بالفجالة، بدون تاريخ)، ص ٣٧.

اسمع يا ولدى: الحياة كفاح، والفقر ليس بعيب والغنى الموروث ليس بميزة لمن ورثه، وكل ما يعيب الإنسان هو رضى الفقير بفقره وقناعة الغنى بما ورثه.

فبعض الذين ولدوا فى أحضان الفقر، نجحوا فى أن يحطموا حاجز الفقر ويصبحوا أغنياء. كما أنه ليس كل الذين ورثوا المال استمروا به مترفين. ولا واحد من الذين قنعوا بالفقر نجح فى أن يصبح غنيا.

فاسمع يا ولدى نصيحتى: إن من جد وجد. والإنسان إما أن ينتصر بعرقه على فقره فيسعد، أو ينتصر عليه فقره لتكاسله فيهوى إلى الحضيض.

استخرج من الموقف السابق القضايا التالية:

(أ) قضية كلية سالبة وبين الحدود المستغرقة فيها.

(ب) قضية لا تستغرق الموضوع ولا المحمول وحدد كمها وكيفها.

(جـ) قضية موضوعها غير مستغرق ومحمولها مستغرق ثم حدد كمها وكيفها.

(د) قضية كلية موجبة، ثم حدد سورها وموضوعها ومحمولها.

(هـ) قضية شرطية متصلة.

(و) قضية شرطية منفصلة.

(ز) قضية مهملة، ثم حولها إلى قضية كلية موجبة.

٤ ـ المواقف الاجتماعية:

تتضمن الحياة اليومية الجارية كثيرًا من المواقف الاجتماعية ـ أسرية، مدرسية، عامة ـ التى يمكن أن يستعين بها معلم المواد الفلسفية فى تعليم التفلسف.

ومن نماذج هذه المواقف فى مجال تعليم التفلسف ما يلى:

الحوار ديمقراطية

وقف طفل صغير أمام والدته وهو يرتعش من قسوة البرد فى أحد أيام شتاء عام

١٩٢٩م، وسألها ببراءة: لماذا لا تدفئين المنزل يا أمى؟ قالت الأم: لأنه لا يوجد لدينا فحم بالمنزل يا ولدى. فسألها الطفل: ولماذا لا يوجد فحم بالمنزل؟ أجابت الأم: لأن والدك متعطل عن العمل. وعاد الابن يسألها: ولماذا يتعطل أبى عن العمل؟ قالت الأم: لأنه يوجد فحم كثير بالأسواق يا ولدي[١].

(أ) ضع لهذا الموقف أكبر عدد من العناوين الملائمة.

(ب) ماذا يعنى تكرار سؤال الطفل «لماذا»؟

(ج) أى القيم الفلسفية يعبر عنه هذا الموقف؟ علل لما تقول.

وأخيرًا، مع تنوع المواقف الحياتية شكلًا ومضمونًا، أصبح السؤال التالى هو: كيف يمكن استخدام هذه الأنواع، والاستفادة منها فى تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟

رابعًا: استخدام المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية.. كيف؟ تصور مقترح:

إن استخدام المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية يُدخل طلاب المرحلة الثانوية مباشرة إلى مدرسة الحياة.. ويعنى بحق أننا نُطالع مسرح الحياة على صفحات هذه المواد، ليس بالكلمات هذه المرة، ولكن بالصورة الحية فيما يمكن أن نطلق عليه «كليات الحياة»، أو «اليوميات المرئية».

وإذا كانت الفلسفة فى معناها العام هى (البحث عن الحقيقة مطلقًا فى الألوهية أو الطبيعة أو الإنسان بنظرة عقلية مجردة).. فإن معلم المواد الفلسفية عليه أن يهيئ مواقف حياتية؛ ليعلم الطالب كيف يبحث عن الحقيقة فى الحياة.. وكيف يبحث عن الحياة فى الحقيقة...!

---

(١) تأمل هذا الحوار القصير ـ ذو الدلالة الغنية والعميقة الذى دار بين الطفل وأمه عن سبب عدم تدفئتها للمنزل ـ الذى أدى إلى تأليف الكتاب الذى ورد فيه!!.. راجع: رمزى زكى: الاقتصاد السياسى للبطالة.. تحليل لأخطر مشكلات الرأسمالية المعاصرة. (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة العدد ٢٢٦، جمادى الأولى ١٤١٨هـ ـ أكتوبر ١٩٩٧م) ص ٧.. والسؤال: كيف نربى طلابنا على الحوار؟

وهنا لابد من وقفة.. وقفة تأمل، تدعونا إلى التساؤل: وماذا بعد؟.. بأى طريقة وعلى أى نحو يجب استخدام المواقف الحياتية ـ التى قام المعلم بتخطيطها ـ فى تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟

ولكى تتضح الصورة أكثر سنحاول أن نبين ما يمكن أن يقوم به المعلم عند استخدام المواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.. وذلك على النحو التالى:

١ ـ هيئ الطلاب لموضوع الدرس الجديد بأحد أساليب التهيئة الحافزة، والتى منها: المواقف الحياتية الطريفة، الأحداث الجارية، الأسئلة الحافزة... إلخ.

٢ ـ واجه الطلاب بموقف حياتى يجسد قضية أو مشكلة محيرة – فى الوقت المناسب، أى فى اللحظة السيكولوجية المناسبة.. فقد يكون تقديم (طرح) هذا الموقف من بداية الحصة، أو أثنائها، أو فى نهايتها بعد الانتهاء من عرض موضوع الدرس.. واترك لهم فترة قليلة من الوقت للتأمل فيه.

ملحوظة: لا بأس من أن يبدأ معلم المواد الفلسفية الذى يرعى تعليم التفلسف بالموقف الحياتى الوارد فى الكتاب المدرسى، وذلك بتكليف الطلاب بقراءة هذا الموقف ـ وهذه وسيلة جيدة لإبراز أهمية الكتاب المدرسى فى العملية التعليمية ـ على أن يتبعها بموقف حياتى آخر ـ يثير الانتباه ـ من واقع حياة الطلاب أنفسهم.

٣ ـ حث الطلاب على تحليل الموقف الحياتى من خلال طرح التساؤلات.. واطلب منهم التعبير الذاتى عن أفكارهم للتوصل بأنفسهم إلى اكتشاف المفهوم أو القاعدة (أو اكتشاف التناقضات أحيانًا)، وفى ذلك ما يساعدهم على اكتساب مهارات التعلم الذاتى، وهو هدف تعليمى له وزنه وله أهميته.

٤ ـ اطلب منهم أن يطرحوا ما لديهم من أسئلة تدور حول هذا الموقف الحياتى، بما يؤدى إلى تنمية وعيهم بالقضية المطروحة.. ملحوظة: انتظر بعض الوقت قبل أن تجيب عن الأسئلة التى يطرحها الطلاب عليك.

٥ ـ شجع الطلاب على طرح مواقف حياتية مماثلة.

٦ ـ أعط الطلاب أنشطة تدريبية وتطبيقية ـ فى صورة مواقف حياتية ـ لإنجازها أثناء الدرس وبعد الانتهاء منه متى وجدت الفرصة لذلك.

٧ ـ اطلب من الطلاب عمل «ملفات لقضايا حياتية» فلسفية ونفسية واجتماعية.. شجع الطلاب على اللجوء إلى هذه الملفات عند القيام بأبحاث أو كتابة المقالات أو الكلمات القصيرة لمجلة الحائط أو الإذاعة المدرسية. ترى ما الفوائد التى تعود على الطلاب من القيام بهذا العمل؟ ناقش معهم هذا السؤال.

وفى ضوء ما سبق، تأتى أهمية السؤال الذى يتعين طرحه وهو: كيف يمكن للمواقف الحياتية (مواقف الحياة اليومية) أن تكون المدخل لتدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟

يمكن أن نحدد سبع صور أساسية لتدريس المواد الفلسفية باستخدام المواقف الحياتية.. يستطيع معلم هذه المواد أن يختار من بينها فى تدريسه، وليس معنى ذلك أن يختار أحد الصور فقط، ولكنه يستطيع أن يعتمد على صورة أو أكثر أو حتى على الصور السبع. وهذا الأمر يتوقف على المعلم ذاته من حيث قدراته العقلية ودرجة إيمانه بالعمل ومستوى تحمسه له، وغير ذلك من الاعتبارات التى تحدد نوع كفاءته ومستوياتها فى التدريس، وهذه الصور هى:

١ ـ استخدام الموقف الحياتى الطريف كتهيئة مشوقة للدرس.. بشكل يثير أذهان الطلاب، ويسترعى اهتمامهم، ويحفزهم على تعلم موضوعه، ويحقق دعائم الموقف الفلسفى من تعجب ودهشة وشك وتساؤل.. الدعامات الأساسية للتفلسف.

٢ ـ عرض الموقف الحياتى فى صورة مشكلة؛ لتنمية قدرة الطلاب على التفكير لحل هذه المشكلة.

٣ ـ استخدام المواقف الحياتية كأنشطة تعليمية إثرائية.. على أن تتاح للطلاب عند ممارسة هذه الأنشطة الحرية فى النقد واحترام آرائهم.

٤ ـ استخدام المواقف الحياتية فى ختم الدرس، ومراجعة ما درس فيه من نقاط.

٥ ـ جعل المواقف الحياتية أسلوبًا جديدًا فى تقويم التفلسف.. وذلك من خلال

الأسئلة التى تثير التفكير وتدفع الطالب إلى إبداء الرأى واقتراح الحلول من خلال مواقف لمواجهة قضايا ومشكلات تقابله فى الحياة الاجتماعية.

٦ ـ كثيرًا ما تفيد المواقف الحياتية فى المراجعة بأنواعها الثلاثة، وهى: المراجعة الجزئية للدرس السابق، المراجعة الكلية للوحدة التدريسية أو الباب الذى تمت دراسته، المراجعة العامة الشاملة للمنهج.

٧ ـ عرض الدرس كله فى شكل مواقف حياتية، يناقش من خلالها الأفكار الواردة فيه.

بقيت كلمة.. إلى خاتمة المطاف؛ لتسجيل بعض النقاط المهمة وطرح بعض التساؤلات.

خاتمة وتساؤلات تنتظر الإجابة...

أما بعد ـ فحقيقة الأمر.. أن الحياة اليومية الجارية تعد مصدرًا لكثير من المواقف التى يمكن أن يستعين بها معلم المواد الفلسفية فى تعليم التفلسف.

واستخدام المواقف الحياتية فى تعليم التفلسف يؤدى إلى (توظيف المعلومات وربط ما يدرسه الطالب بواقع الحياة).. أحد أسس التدريس الجيد فى المواد الفلسفية.

ومن المسلم به أن الاستعانة بالمواقف الحياتية فى تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، يجذب انتباه الطلاب، ويبعد الدروس عن الشكل التقليدى.. وهنا نتساءل: لماذا لا تساير مناهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية هذا الاتجاه الحديث؟!!

إن تحصيل المعلومات (الفلسفية، المنطقية، النفسية، الاجتماعية) ليس بالأمر الصعب، المهم هو كيفية استخدام هذه المعلومات بطريقة منهجية لحل مشاكل الحياة المختلفة.

والحقيقة، إن جل المناهج العربية التى تعالج المواد الفلسفية هى مجرد اقتباس،

أو ترجمة للكتب الغربية.. فهل يشعر من يقوم بتأليف كتب هذه المواد التى يتم تدريسها فى المدارس الثانوية أن لها ارتباط حقيقى بقضايا المجتمع الواقعية؟!! ولماذا لا تتضمن هذه الكتب بعض المواقف الحياتية.. بما يؤدى إلى إقامة علاقة ود وحب بين الطالب والمواد الفلسفية، وبين المعرفة بوجه عام؟!!

ومن الخير أن نشير إلى أن المعيار الحقيقى لوجود المواقف الحياتية فى منهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية ليس وجود مجموعة من هذه المواقف فى مضمون (محتوي) هذا المنهج، وإنما هو ممارسة (معايشة) الطلاب الفعلية لهذه المواقف؛ فالتفلسف فى النهاية ممارسة.

ومن هنا تأتى أهمية السؤال الذى يتعين طرحه: هل تدب الحياة فى المواد الفلسفية فتصبح ذات معنى وتشرق فى عقول طلابنا، فيهتمون بها ويذاكرونها، وتدخل قلوبهم فيحبونها ويعيشونها ويرتبطون بها فتربطهم بمجتمعهم ووطنهم وعالمهم؟!!

إن الحياة غذاء الفلسفة اليومى، والفلسفة غذاء الحياة الدائم، ثمة علاقات عضوية متشابكة، لا يستطيع طرف أن ينفصل عن الآخر، حتى بإرادته الحرة.. قانون الحاجة والاعتماد المتبادل هو الذى يحكم ويتحكم، وحسبنا أن نقرأ كتاب الحياة المفتوح لكى نتحقق من «أن الفلسفة ماثلة بالضرورة فى كل زمان ومكان، وسواء أكان ذلك فى الأساطير الشعبية، أم فى الأمثال والحكم التقليدية، أم فى الآراء السائدة بين الناس، أم فى التصورات السياسية التى يأخذ بها المجتمع... إلخ. وحتى أولئك الذين يظنون فى أنفسهم أنهم أبعد ما يكونون عن الفلسفة، إنما هم فى الحقيقة فلاسفة رغم أنوفهم، وإن كانوا فى الحقيقة هواة متقلبين أو مفكرين مذبذبين ينتقلون من فكرة إلى أخرى، دون أن يكون لديهم شعور واضح بما يفعلون! ومعنى هذا أن التفكير الفلسفى ظاهرة بشرية مشاعة، وما دامت الفلسفة ضرورة إنسانية، فهيهات لأحد أن يستغنى عنها أو أن يتخلص منها»[1]؛ لأنها آية الحكمة الإنسانية.

(١) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة. (مرجع سابق)، ص ٢٠.

لكن النظرة المدققة فى دفتر أحوال تدريس المواد الفلسفية اليوم، تلاحظ فتورًا واضحًا فى هذه العلاقة! والسؤال الآن هو: لماذا يخاصم معلم المواد الفلسفية الحياة ويغترب فيها ويخفى نفسه فى جلبابه القاتم؟!!

إن التعليم الفلسفى يهدف فى آخر الأمر إلى إعداد الطالب للحياة العملية بكل ما يتطلبه ذلك من قدرة على التكيف مع الأوضاع السائدة فى المجتمع والإفادة منها، أى أن وظيفة التعليم الفلسفى هى ـ إلى حد ما على الأقل ـ وظيفة براجماتية أو عملية.. ولكن إذا كان الأمر كذلك، فإلى أى مدى يعكس التعليم الفلسفى ذلك لدى طلاب المرحلة الثانوية؟!!

إن العلاقة بين تدريس المواد الفلسفية والمواقف الحياتية علاقة منسية.. وإذا كانوا فى المجتمعات المتقدمة يعتقدون أن مأزقهم لا يحتمل الانتظار، فإن الانتظار لدينا يعنى الانتحار، فهل نسارع بإنقاذ أنفسنا، بإنقاذ التعليم الفلسفى فى مصر (والوطن العربى كله)، لنصنع مستقبلًا زاهرًا لأجيالنا الحاضرة والمقبلة؟

كان سقراط «يستمد معلوماته من الحياة اليومية»[١]. و«نحن نريد للعودة بالفلسفة إلى النمط السقراطى.. عندما كان سقراط ينزل إلى أسواق أثينا يدعو لأفكاره الفلسفية»[٢].

سقراط لم يعش فى برج عاجى.. كان يسير فى الشوارع والأسواق، ويسأل الناس، ويفلسف الأشياء.. سقراط عاش الفلسفة وكل أملى فى أن تعود الفلسفة لهذا الطريق، وتخرج من أسر الأكاديمية الجامدة.. والسؤال: لماذا لا تكون مثل هذا المعلم.. المعلم سقراط؟!!

إن معلم المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية يحتاج إلى منهج مطور؛ ينظر إلى المواقف الحياتية كهدف أساسى من أهدافه.. كما يحتاج إلى تدريب على كيفية

---

(١) الطاهر وعزيز: المناهج الفلسفية. (بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافى العربى، الطبعة الأولى ١٩٩٠م)، ص ٦٣.

(٢) مراد وهبة: جرثومة التخلف. (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مشروع مكتبة الأسرة، ١٩٩٨م، ص ٤٥).

تصميم مواقف حياتية فى تدريس المواد الفلسفية، وكيفية استخدام هذه المواقف لتحقيق هذا الهدف.. فهل يتحقق ذلك؟!!

وفي الختام خير الكلام سائلًا من لا يغفل ولا ينام ﴿لَا تُؤَاخِذْنَآ إِن نَّسِينَآ أَوۡ أَخۡطَأۡنَاۚ﴾ (البقرة: ٢٨٦).. صدق الله العظيم.

الفصل الثانى

فلسفة التربية

هويتها وملامحها الأساسية

فلسفة التربية: هويتها وملامحها الأساسية[١]

توطئة

من المعروف أن «التفلسف» حول قضايا التربية يعود إلى بدايات نشأة الفلسفة لدى الإغريق. ولازلنا نتدارس فى معاهدنا وجامعاتنا المعاصرة أفكارًا وتحليلات نقدية قدمها سقراط أو أفلاطون عن عملية تنشئة الصغار وإعدادهم للمواطنة الصالحة.

لكن ظهور فلسفة التربية بوصفها تخصصًا علميا دقيقًا لم يبدأ فى جامعات الغرب إلا مع بدايات هذا القرن. هكذا أصبح لدينا، ولأول مرة فى تاريخ التربية، مجالًا تدريبيًا علميًا للمتخصصين فى فلسفة التربية. وبدأت الأدبيات الأكاديمية المتعلقة بهذا الميدان فى الظهور والانتشار. وافترض أصحاب هذا الحقل الناشىء أن مهمتهم الأساسية تكمن فى استخدام أدوات الفلسفة المتخصصة فى إلقاء الضوء على النظرية التربوية وسياساتها وممارساتها. واقتضى هذا الأمر، بطبيعة الحال تدريبًا للمتخصصين فى هذا المجال فى أقسام الفلسفة للتمكن من محتواها ومناهجها، تلك التى زودت فلاسفة التربية بمصدر هام وأساسى لخلق قضايا ومشكلات وأفكار فلسفية.

وفى مصر بدأ تدريس فلسفة التربية فى المعاهد العليا للمعلمين (كليات التربية الآن) منذ عشرينيات القرن الماضى، ورغم مرور هذه العقود الطويلة، على ظهور هذا التخصص الدقيق فى الفكر التربوى المصرى، إلا أننا نعتقد أن هذا المجال لم يحقق تقدمًا يذكر فى تناول قضايا التعليم والآراء والتفسيرات المطروحة حوله

(١) بقلم: د. كمال نجيب، أستاذ مناهج وطرق تدريس الفلسفة بكلية التربية، جامعة الإسكندرية.

وتحليلها ونقدها بمناهج فلسفية، الأمر الذى يؤكد الحاجة الملحة للبحث عن الأسباب ومحاولة إعادة النظر فى التوجهات الفكرية والأدوات البحثية الجديدة التى من شأنها إعادة الاعتبار لهذا التخصص.

ومهما يكن من أمر، فإن الورقة الحالية تستهدف ما يلى:

١) إبراز العلاقة بين الفلسفة والتربية، وتحديد معنى «فلسفة التربية» ومجالات البحث فيها.

٢) بيان الدور العملى / التطبيقى الذى يمكن أن تقوم به فلسفة التربية فى تطوير نظرتنا للعملية التربوية وعلى توجيه مجهوداتنا وتنسيقها، وعلى تحسين طرائقنا وأساليبنا فى التدريس والتقويم والإدارة، وعلى رفع مستوى معالجتنا للمشكلات التربوية ومستوى تصرفاتنا وأحكامنا وقراراتنا.

٣) إبداء بعض الملاحظات الأولية حول الوضع الراهن لفلسفة التربية فى مصر.

وبناءًا على ذلك، تتضمن الورقة الموضوعات التالية:

أولًا: العلاقة بين الفلسفة والتربية.

ثانيًا: نشأة وتطور ميدان فلسفة التربية.

ثالثًا: ماذا نقصد بفلسفة التربية؟

رابعًا: مجالات البحث فى فلسفة التربية.

خامسًا: أهمية دراسة فلسفة التربية.

سادسًا: أوضاع فلسفة التربية فى مصر.

وفيما يلى بيان تفصيلى بهذه الموضوعات:

أولًا: العلاقة بين الفلسفة والتربية

الحق أن أفلاطون كان أوضح الفلاسفة القدامى تعبيرًا عن العلاقة الوثيقة بين

الفلسفة والتربية، إذ أولى التربية عناية جادة فى جمهوريته وربط بينها وبين اتجاهه الفلسفى الاجتماعى. ومن العبث أن نحاول فهم فلسفة أفلاطون ونظريته التربوية إلا فى ضوء ما كان يدور فى المجتمع الأثينى فى ذاك الوقت من أحداث وما كان يعانيه من اضطراب وقلق وصراع طبقى. والذى يعنينا الآن هو أن نؤكد أن أفلاطون كان من خيرة الفلاسفة الذين أفصحوا عن هذه العلاقة بين التربية والفلسفة والإصلاح الاجتماعى. ولكن يبدو أن مفهوم هذه العلاقة لم يتعمق ويتطور كثيرًا من بعده، حتى جاء القرن العشرون حيث أعاد بعض الفلاسفة – أمثال جون ديوى – لهذه العلاقة حيويتها وردوها إلى مجالها الثقافى الاجتماعى. لقد ظل ديوى طيلة حياته يسعى إلى ربط الفكر بالعمل وإلى تأكيد هذه العلاقة ويدعو الفلاسفة إلى أن يتخلوا عن عزلتهم الأكاديمية وأن يسلطوا تفكيرهم على التربية «باعتبارها أسمى اهتمام إنسانى، وباعتبارها مجالا تبرز فيه مشكلات أخرى كونية وأخلاقية ومنطقية»[١].

فى هذا السياق، يرى بعض المفكرين أن «ديوى» هو الفيلسوف الذى يصعب أن نفصل عنده بين ما هو فلسفى وما هو تربوى فى فلسفته، إلى الحد الذى صارت معه الفلسفة والتربية وجهين لعملة واحدة: فالتربية هى المختبر الذى تقاس فيه الأفكار الفلسفية وتصبح ملموسة محددة[٢].

ولعل جون ديوى أول من تحدث صراحة عن فلسفة التربية باعتبارها من مجالات الفلسفة التطبيقية، وخير من وضع العلاقة بين الفلسفة والتربية وتطبيقها فى الحياة الواقعية فى إطارها السليم.

يقول ديوى:

«إن مشكلات الفلسفة تنشأ نتيجة وجود إحساس عام وعميق بأن هناك صعوبات ومشاكل فى الحياة الاجتماعية. هذه حقيقة كثيرًا ما تُطمس لأن الفلاسفة أصبحوا

---

(١) صادق سمعان: الفلسفة والتربية: محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٢: ٨٩.

(٢) سعيد إسماعيل على، هانى عبد الستار فرج: فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامى، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٩: ٧٤.

فئة أكاديمية متخصصة تستخدم لغة فنية تختلف كثيرًا عن اللغة التى نستخدمها عادة للتعبير عن المشكلات المباشرة. ولكن يمكننا دائمًا أن نكتشف وجود علاقة بين أى مذهب فلسفى ذى تأثير ونفوذ وبين أحد المصالح الإنسانية المتصارعة، حيث يدعو هذا المذهب إلى برنامج اجتماعى معين. وفى هذه النقطة تظهر العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية. والواقع أن التربية توفر لنا الزاوية التى نتغلغل منها إلى المغزى الإنسانى بالمقارنة إلى المغزى الفنى للمناقشات الفلسفية. ومما نخشاه دائمًا على طالب الفلسفة أن يدرسها «لذاتها» ويعتبرها تدريبًا عقليًا صارمًا أو كلامًا يقوله الفلاسفة لا يشاركهم فيه أحد. أما إذا نظرنا للمسائل الفلسفية من زاوية ما يقابلها من ضروب الاتجاهات الفكرية أو من زاوية ما يترتب على العمل بها من تبديل فى المجهود التربوى إذا نظرنا هذه النظرة فلن تغرب عنا مواقف الحياة التطبيقية التى تعبر عنها هذه المسائل الفلسفية. إن اى نظرية لا تؤدى إلى تغيير فى العمل التربوى هى بالقطع نظرية لابد وأن تكون مصطنعة. إن الزاوية التربوية تساعدنا على أن نرى المسائل الفلسفية حيث تنشأ وتزدهر، اى فى مجالها الطبيعى حيث يترتب على الأخذ بها أو رفضها فروق فى الناحية العملية (التطبيقية) وإذا رضينا أن نرى التربية على أنها عملية تكوين اتجاهات أساسية ـ فكرية وانفعالية ـ إزاء الطبيعة وإزاء الآخرين، فإن الفلسفة ـ فى هذا المنظور ـ يمكن أيضًا تعريفها بأنها النظرية العامة للتربية. وإذا كان للفلسفة ألا تبقى نشاطًا رمزيًا ـ أو لفظيًا ـ أو متعة عاطفية لفئة قليلة، وإذا كان لها ألا تبقى دوجما متعسفة، فإن تقويمها للخبرة السابقة وبرامجها فيما يتعلق بالقيم لابد أن يتجسد فى السلوك... والتعليم الشكلى قد يصبح عملًا روتينيًا ما دامت أهدافه وطرائقه لا توجهها نظرة واسعة توضح مكانته فى الحياة المعاصرة. ومهمة الفلسفة توفير هذه النظرة...

لقد عرّفنا الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية. واعتبرنا الفلسفة لونا من ألوان التفكير يظهر عندما تواجه الخبرة موقفًا من مواقف الشك، ويستهدف هذا التفكير تحديد طبيعة الخبرة وصياغة فروض للتخلص منها تختبر فى السلوك. ويتميز التفكير الفلسفى بأن المشكلات التى يعالجها تقوم تحت ظروف وأهداف اجتماعية منتشرة، وتتركز فى صراع بين مصالح منظمة وبين مطالب ثقافية متعارضة. ولما كان الطريق

الوحيد لإعادة الاتزان بين الاتجاهات المتعارضة هو تعديل الاتجاهات الانفعالية والفكرية، فإن الفلسفة ليست تصويرًا صريحًا للمصالح المتصارعة فحسب إنما أيضًا دعوة لوجهات نظر جديدة لإحداث توازن أفضل بين المصالح المتصارعة. والتربية هى العملية التى قد يتحقق بها هذا التعديل (الانفعالى والفكري) المطلوب... وبذلك نكون قد وصلنا إلى ما يبرر العبارة السابقة فى أن الفلسفة هى نظرية التربية كنشاط مقصود»[١].

ويقول ديوى أيضًا إن العلاقة بين الفلسفة والتربية كانت أوثق ما تكون عند الإغريق. فلقد قامت الفلسفة عند الأثينيين تحت الضغط المباشر للمسائل التربوية؛ ونتيجة لقيام السوفسطائيين بتطبيق طرق الفلاسفة الطبيعيين واستنتاجاتهم على أمور السلوك الإنسانى، ونتيجة لتعاليمهم التى كانوا يبثونها فى الشباب فيما يتعلق بالفضيلة وفنون السياسة والإدارة... نتيجة لهذا كله بدأت الفلسفة تتناول مشاكل حيوية تدور حول العلاقة بين الفرد والجماعة، الخاص والعام، الإنسان والطبيعة، التفكير والتقليد، المعرفة والسلوك، المعرفة والفضيلة، التراث والتجديد، التغير والثبات، والوجود والصيرورة... ولكن هذه الأسئلة التى كانت تمثل مشكلات قائمة بالفعل فى الواقع الاجتماعى فقدت فيما بعد مغزاها لعملية التربية وأصبحت مسائل فلسفية تختص بها الفلسفة كفرع مستقل من فروع المعرفة[٢].

ويشير صادق سمعان فى هذا الخصوص إلى أن ديوى كان محقًا فى هذه الدعوة للفلاسفة، ذلك لأن الفكر الفلسفى الحديث عامة والمعاصر خاصة يزداد ابتعادًا عن ميدان التربية وتنكرًا لأهميته بالنسبة للفلسفة. حقًا أن الفلاسفة الذين كتبوا فى التربية كثيرون، إلا أن قليلًا منهم من ترجم موقفه الفلسفى إلى برنامج تربوى / تطبيقى واضح وقليلًا منهم من نظر للفلسفة على أنها النظرية العامة للتربية ورأى إمكانيات التربية لتطوير الفكر الفلسفى، وإمكانيات الفلسفة لتطوير الفكر والنشاط التربوي[٣].

(١) جون ديوى: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤: ٣٨٣ ـ ٣٨٤.

(٢) جون ديوى: المرجع سابق: ٣٨٥ ـ ٣٨٦.

(٣) صادق سمعان: مرجع سابق: ٨٩.

وصفوة القول، أن الصلة وثيقة بين الفلسفة والتربية وأنهما تعبير عن حقيقة واحدة من وجهين مختلفين أحدهما تعبير فكرى عن أوضاع الحياة الإنسانية ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها وهذه هى الفلسفة والآخر مجهود عملى يهدف إلى ترجمة قيم هذا التعبير الفكرى إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد وكذا إحداث تعديل على مستوى المؤسسات والمنظمات الاجتماعية لتدعيم هذه الاتجاهات والمهارات وهذه هى التربية.

ثانيًا: نشأة وتطور ميدان فلسفة التربية

يزخر تاريخ التربية بكثير من المؤلفات والرسائل التربوية لبعض مشاهير الفكر الفلسفى. هناك مثلًا رسالة كومينيوس فى «التعاليم العظمى»، ورسالة جون لوك: «آراء فى التربية»، وكتاب «إميل»لجان جاك روسو. ولا شك أن كل من هذه المؤلفات يتضمن موقفًا فلسفيًا تربويًا، ولكننا لا نستطيع أن نعتبر أيًّا منها فلسفة تربوية صريحة تربط بأسلوب منظم بين ما كتبه هؤلاء المفكرون فى الفلسفة وما كتبوه فى التربية.

وهكذا الحال أيضًا مع معظم الفلاسفة أمثال أرسطو، والقديس توما الإكوينى، وكانط، وهيجل، فكل منهم تناول بعض قضايا التربية، لكن أحدًا منهم لم يعالجها معالجة متكاملة أو يناقش أسسها الاجتماعية والفلسفية والسياسية وافتراضاتها الأساسية كما فعل أفلاطون مثلًا من قبل. وربما كان أفلاطون هو الفيلسوف الوحيد، من غير فلاسفة القرن العشرين، الذى كانت له فلسفة تربوية متكاملة واضحة المعالم حيث تتضح العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة والسياسة. أما فى القرن العشرين فنجد فيضًا من الانتاج الفكرى فى فلسفة التربية؛ فلقد نما ميدان فلسفة التربية فى هذا القرن نموًا لم يعهده تاريخ الفكر التربوى. والواقع أن نمو ميدان فلسفة التربية ليس إلا انعكاسًا لاتجاهات العصر فى التخصص من ناحية ولاتجاهاته المتزايدة لضبط وتخطيط عملية التغير الاجتماعى من ناحية أخرى. ومعنى هذا أن أسباب ازدهار دراسة فلسفة التربية ترجع إلى التطورات العلمية والتغيرات الاجتماعية والثورات الاقتصادية والسياسية، والتوترات التى اتسمت بها هذه الفترة[1].

(١) صادق سمعان: نفس المرجع: ٨٩.

هذه التطورات والتوترات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى زخر بها القرن العشرون أدت إلى انزواء كثير من القيم التقليدية الراسخة، فلم تعد تستحوذ على عقول الناس وقلوبهم كما كانت فى الماضى وأخذ المواطنون والمربون، فى كثير من المجتمعات يسألون عن مسئولياتهم إزاء الأطفال والشباب فى هذا العالم المتغير ـ عالم العلم والتوترات والثورات الاجتماعية فى ذات الوقت ـ وأخذوا يناقشون ويقوِّمون النظم السياسية والاقتصادية المختلفة والنظريات الاجتماعية والعلاقات الدولية من زوايا مختلفة منها الزاوية التربوية.

كما أخذوا يتعمقون فى مناقشة قيمهم المختلفة حتى يصلوا إلى مناقشة افتراضاتهم الأساسية فيسألون مثلًا عن دور التربية فى التغير الاجتماعى، وعن الاتجاه الذى يجب أن يسير فيه هذا التغير، عن علاقة التربية بالسياسة، علاقة الفرد بالجماعة، عن معنى المواطنة، عن معنى التفكير والخبرة والتعلم، عن معنى الخبرة الدينية والخبرة العلمية والجمالية والأخلاقية، عن معنى الديمقراطية، والتخطيط الاجتماعى والاقتصادى والتربوى، عن علاقة التعليم الدينى بالمدنى وعلاقة التعليم الأكاديمى بالتعليم الفنى... وهكذا.

ومن هنا ظهرت ضرورة واهمية وجود فلسفة تربوية اجتماعية توجه جهود المربين فى مجال هذه التحولات والتوترات العميقة المدى، فلسفة تساعدهم على اتخاذ مواقف متناسقة من هذه القضايا المختلفة وتوجه دراساتهم وأبحاثهم فى ميدان تخصصهم. وكانت هذه الحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة أبرز ما تكون فى أمريكا حيث شعر بعض الفلاسفة والمربين التقدميين، الذين تمثلوا روح العصر العلمية واتجاهاته الديمقراطية بضرورة قيام فلسفة اجتماعية تربوية تقوم على أسس علمية ديمقراطية.

وفى هذا الإطار تكونت فى أمريكا جماعات منظمة تضم أقطاب الفكر التربوى الفلسفى تحت زعامة جون ديوى ووليم كباترك وبويد بود. وكان ديوى يعمل منذ أواخر القرن التاسع عشر على إدخال الاتجاه العلمى فى الفكر والسلوك التربوى ويدافع عن الديمقراطية فى التربية والمجتمع. وفى عام ١٩١٦ نشر ديوى كتابه

المشهور: «الديمقراطية والتربية: تمهيد لفلسفة التربية». ولا شك أن هذا الكتاب يعتبر نقطة تحول فى تاريخ الفكر التربوى فى القرن العشرين، ولعله من العوامل التى دفعت الاهتمام بفلسفة التربية وشجعت دراستها والتخصص فيها. لقد كان لهذا الكتاب تأثير بالغ على تفكير المربين فى كثير من بلدان العالم التقدمية والراديكالية. وكل من هذه الفلسفات التربوية مرتبط بفلسفة عامة أوسع وأشمل، وكل منها يمثل استجابة لهذا الصراع الثقافى، السياسى، الاقتصادى، العلمى، الدينى الذى يسود المجتمع الأمريكى وغيره من مجتمعات القرن العشرين[1].

والخلاصة

أنه منذ الربع الثانى من القرن العشرين قامت أحداث اجتماعية واقتصادية وسياسية تأثرت بها معظم بلدان العالم ودفعت بعض المربين إلى أن يروا أهمية الفلسفة للتربية وأهمية الفلسفة والتربية فى عملية التطوير الاجتماعى. كما دفعت بعض الفلاسفة (وبخاصة من معسكر البراجماتيين أمثال بويد هنرى بود ووليام كيلباتريك) للنزول إلى ميدان التربية باعتباره المعمل الذى تُختبر فيه النظريات الفلسفية وتتعدل. وبالتدريج بدأ نوع من التقارب بين الميدانين لعل من أبرز مظاهره ظهور ميدان جديد من ميادين الدراسة والتخصص هو ميدان فلسفة التربية. وبالتدريج أخذ هذا الميدان الجديد ينتشر فى كثير من أقطار العالم وتكونت له جمعيات أكاديمية وأنشئت له أقسام فى بعض كليات المعلمين فى كثير من البلاد، وظهرت مؤلفات ومنشورات ومجلات دورية تعالج مشكلات هذا الميدان. وباختصار بدأت تظهر الحاجة الماسة إلى مزيد من الفلسفة فى ميدان التربية، وبدأ كثير من المربين يقدر ما سبق أن قاله ديوى بأن النظرية هى، فى التحليل الأخير، أكثر الأمور جدوى من الناحية العملية والتطبيقية.

ثالثًا: ماذا نقصد بفلسفة التربية؟

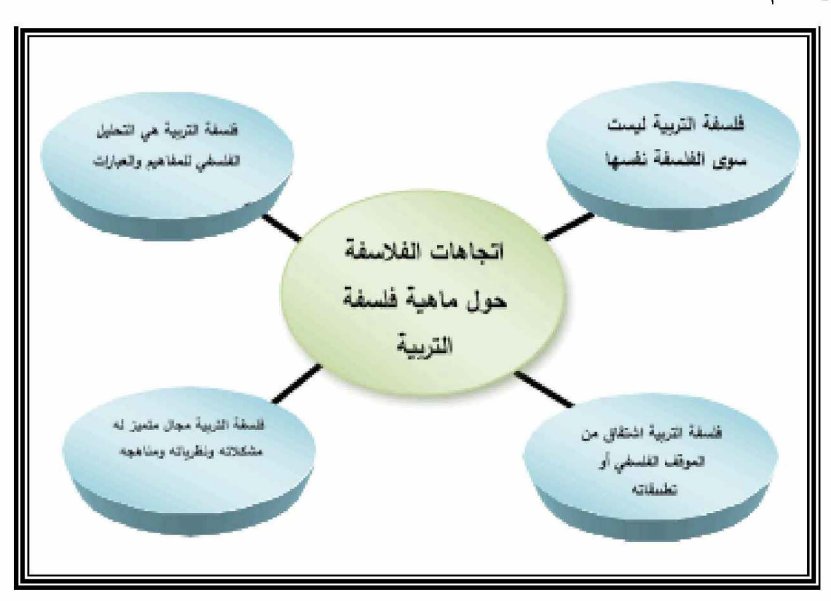
انعكس الخلاف حول مفهوم الفلسفة وتطبيقها، وكذلك التناقضات القائمة فى

(١) صادق سمعان: نفس المرجع: ٨٩.

مجال تفسير العملية التربوية ووظيفتها على محاولات الفلاسفة والمربين لتحديد ماهية فلسفة التربية ووظيفتها، على محاولات الفلاسفة والمربين لتحديد ماهية فلسفة التربية ووظيفتها.

ولعل أول محاولة تاريخية شاملة للبحث فى ماهية فلسفة التربية تمت فى الندوة التى نظمتها جامعة هارفارد بأمريكا عام ١٩٥٦، والتى دعت إليها خمس وعشرين من كبار الفلاسفة وفلاسفة التربية يمثلون مدارس فلسفية مختلفة منها البراجماتية والواقعية والمثالية والوضعية المنطقية والتحليلية، وكان موضوع الندوة «أهداف فلسفة التربية ومادتها». وظهرت فى هذه الندوة خلافات جذرية وبخاصة عند تحديد العلاقة بين ميدانى الفلسفة وفلسفة التربية(١).

وقد قام صادق سمعان بعرض أربعة اتجاهات أساسية ظهرت خلال هذه الندوة تمثل أهم المواقف الفكرية السائدة بين الفلاسفة حول ماهية فلسفة التربية(٢):



(١) Harvard Educational Review، Symposium: The Aims and Content of Philosophy of Education، Spring، 1956.

(٢) صادق سمعان: مرجع سابق: ١٢٤ ـ ١٣٧.

ومن أهم هذه الاتجاهات الفلسفية ما يلى:

١ ـ اتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميدانًا متميزًا عن ميادين المعرفة الفلسفية.

٢ ـ اتجاه يرى أن فلسفة التربية هى التحليل الفلسفى للعبارات والمفاهيم التربوية.

٣ ـ اتجاه يرى أن فلسفة التربية اشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها.

٤ ـ اتجاه يرى أن فلسفة التربية ميدان متميز مستقل عن الفلسفة.

الاتجاه الأول: فلسفة التربية ليست سوى الفلسفة نفسها:

يعتقد أصحاب هذا الموقف الفلسفى إن السؤال عن مادة فلسفة التربية ومحتواها سؤال لا يمكن الإجابة عنه، ذلك لأنه ليس ثمة فى فلسفة التربية مركزًا أو مراكز معينة يمكن أن يدور حولها هذا الميدان. إننا فى ميدان التربية قد نعرف أين تبدأ عملية التفلسف ولكننا لا نعرف أين تنتهى؛ فإذا بدأنا مثلًا فى مناقشة أهداف التربية دخلنا بالضرورة فى مناقشة أهداف المجتمع وفى مناقشة مفهوم الفرد، والحياة، والمجتمع، والثقافة.. وهذه كلها مفاهيم يكتنفها ضباب كثيف، والفلسفة (أى الفلسفة العامة) هى التى تلقى أضواء على هذه المفاهيم. ومن ثم، فإننا لا نستطيع أن نحدد لفلسفة التربية معالم خاصة مميزة لها، وبأن فلسفة التربية ليست سوى الفلسفة نفسها. ومن أصحاب هذا الموقف سوزان لانجر Susanne Langer، وماكس بلاك Max Black، ووليم فرانكنا William K. Frankena.

الاتجاه الثانى: فلسفة التربية هى التحليل الفلسفى للعبارات والمفاهيم الفلسفية:

هذا الموقف الفلسفى يقصر ميدان فلسفة التربية ووظيفتها على التحليل الفلسفى للعبارات والمفاهيم التربوية. وهو موقف يتزعمه أتباع الفلسفة التحليلية.

ويرى هؤلاء الفلاسفة أن فلسفة التربية مثل فلسفة العلم ذلك لأن التربية علم اجتماعى يصف ظواهر معينة وينظم مجموعة من المفاهيم تجمع بين الحقائق العلمية والمغزى الاجتماعى. فللتربية مناهجها الأساسية ومبادئها التى ربما استعارتها من ميادين أخرى دون تحليل ناقد لافتراضاتها الأساسية. وفلسفة التربية تقوم بتحليل وتوضيح هذه المفاهيم التربوية التى نقيم عليها كثيرًا من أحكامنا فى ميدان التربية

مثل مفاهيم الخبرة، التكامل، التفاعل، التوافق، النمو، العقل، التفكير، التعلم، الاتجاه، المهارة، الحاجة... ومثل هذه العبارات التى يكتظ بها ميدان التربية تحتاج إلى تحليل فى ضوء مدلولاتها فى الواقع. ويخلص أصحاب هذا الرأى بأن هذه هى مادة فلسفة التربية، أما عن أهدافها فهى إزالة الغموض الفكرى وحسم المتناقضات المنطقية وتأهيلنا لكى نقول ما نريده فى التربية بانتظام ووضوح وتسلسل منطقى. بل أن بعض هؤلاء يقول بصراحة إن هدف فلسفة التربية ليس حسم المشكلات العملية أو التطبيقية التى يواجهها المربون، إنما هدفها توضيح القضايا والمشكلات والمفاهيم التربوية الغامضة. ومن أصحاب هذا الموقف جوناس سولتس Jonas Soltis وإسرائيل شفلر Israel Scheffler.

الاتجاه الثالث: فلسفة التربية اشتقاق من الموقف الفلسفى أو تطبيقاته:

وهو الذى يعتبر فلسفة التربية اشتقاقًا من موقف فلسفى أو تطبيقًا له. وفلسفة التربية فى نظر هذا الموقف تقف فى منتصف الطريق بين الفلسفة العامة والنشاط التربوى، وتصبح فى مركز الوسيط الذى يتقبل موقفًا فلسفيًا نما، فى حالات كثيرة، فى انفصال عن النظام التعليمى وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ثم يحاول أن يستخرج من هذا الموقف أهدافًا تربوية لكى تُطبق فى ميدان التربية.

وقد يختلط الاتجاه الاشتقاقى مع الاتجاه التطبيقى الذى يرى أن فلسفة التربية هى تطبيق الفلسفة على التربية. ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه:

أن فلسفة التربية هى تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية. وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادىء والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التى تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية. فإذا أخذنا أهداف التربية مثلًا وجدنا أنها تتضمن نوعًا من التأمل الذى يسمو عن نطاق العلم بمفهومه المألوف. ولما كانت الفلسفة تتناول أهداف الحياة، فلا مناص من أن نطبق ما تصل إليه الفلسفة على هذه المشكلة التربوية الأولى. وهذه نغمة مألوفة فى كثير من المجهودات التى تبذل لتحديد ماهية فلسفة التربية.

الاتجاه الرابع: فلسفة التربية مجال معرفى متميز له مشكلاته ونظرياته ومناهجه:

وهو اتجاه يرى أن فلسفة التربية يمكن ـ بل لابد ـ أن تكون ميدانًا مستقلًا عن الفلسفة. ويتزعم هذا الاتجاه فوستر مكمرى Foster McMurray الذى يهاجم الاتجاهات الثلاثة السابقة: الاتجاه الاشتقاقى فى فلسفة التربية والاتجاه الذى ينكر وجود مادة وهدف لفلسفة التربية، والاتجاه الذى يطابق بين فلسفة التربية وفلسفة التحليل. ويرى مكمرى أن فلسفة التربية علم متميز له مشاكله ونظرياته ومناهجه التى يمكن أن تزداد تحديدًا وتهذيبًا وبلورة، وأن هذه لا توجد خارج علم فلسفة التربية فى أى علم آخر. ويقول إننا لابد أن نغير نقطة البدء التقليدية فى فلسفة التربية، فلابد أن نبدأ بدراسة العملية التربوية ـ بدلًا من أن نبدأ بموقف فلسفى أو نظرية فلسفية – ثم نحدد المشكلات الفريدة التى تتميز بها هذه العملية. هذه المشكلات يجب أن تصبح الشغل الشاغل لفلاسفة التربية (وللفلاسفة كذلك)[١].

هذه الاتجاهات الأربعة فى تحديد ماهية فلسفة التربية تعبر، كما قلنا، عن اختلافات جوهرية فى فهم طبيعة الفلسفة ووظيفتها وفى فهم العملية التربوية وفى العلاقات بين الميدانين.

- فالاتجاه الأول يقول إن التربية ليست علمًا وإنه ليس ثمة أساليب محددة واضحة المعالم للبحث التربوى ومعايير متفق عليها للحكم على مدى صلاحية أية نظرية أو بحث تربوى، وإنه لا يمكن أن تكون هناك نظرية تربوية. وباختصار ليس هناك «منهج تربوى يقابل المنهج العلمى» وبالتالى لا يمكن أن تكون لفلسفة التربية معالم ومفاهيم ومناهج متميزة.

لكن الواقع يشهد ـ على النقيض مما ترى «لانجر» و»بلاك» – أن فلسفة التربية أصبحت فى العصر الحديث فلسفة علمية تجريبية ذات نظريات ومفاهيم تربوية تقوم على أسس موضوعية وبالتالى تساعد على إحداث مزيد من الضبط والتوجيه للعملية التربوية المعقدة.

- كما أن التوجه التحليلى فى فهم طبيعة فلسفة التربية اتجاه محدود يقصر

(١) أحمد فاروق محفوظ: دراسات فى الفلسفات التربوية المعاصرة، الإسكندرية، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨١: ٢٤ ـ ٢٥.

الميدان على مجرد التحليل للعبارات التربوية لن يؤدى إلى حسم الخلافات بين المربين حول كثير من القضايا التربوية بل يمكن أن يؤدى إلى تحليلات متعددة متنافرة تعبر كلها عن اختلافات فلسفية ـ اجتماعية.. قد نرى أن التحليل اللفظى للمفاهيم الأساسية وتحديد المصطلحات التربوية هى عملية ضرورية واساسية فى مجال فلسفة التربية ولكننا نرفض أن تكون هذه الوسيلة هى فلسفة التربية لأن الفلسفة فى هذه الحال تصبح هروبًا أكاديميًا من مشكلات الثقافة وتناقضاتها الأساسية ومن مشكلات التربية المتعددة إلى مجرد مهاترات لفظية.

- أما عن التوجه الثالث فهو لا يزال يرى أن الفلسفة العامة هى «علم العلوم» وأن فلسفة التربية هى اشتقاق من الفلسفة العامة لا يمكن قبوله لأنه اتجاه لا يرى العلاقة التفاعلية بين ميدانى الفلسفة والتربية كنشاطين ثقافيين. وفى هذا التوجه خطورة على ميدان التربية لأنه يروج لجعل فلسفة التربية فلسفة نظرية غير علمية.

- أما الاتجاه الرابع الذى يجعل من فلسفة التربية ميدانًا للدراسة العلمية فى إطارها الاجتماعى الثقافى هو اتجاه رحب به العديد من المربين والفلاسفة والعلماء وإن اختلفوا على نقطة البدء فى فلسفة التربية.. فلقد ذهب البعض أن نقطة البدء فى فلسفة التربية تبدأ بدراسة العملية التربوية ويرى البعض الآخر أنها تبدأ بموقف فلسفى أو نظرية فلسفية.. وليس المهم فى راينا هو من أين نبدأ: بالفلسفة أم بالتربية فالفلسفة هى التعبير الفكرى عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها أو هى محاولة الثقافة لتفسير نفسها وتطوير أوضاعها والتربية هى تلك العملية الاجتماعية التى تختبر فيها هذه النظرية العامة للتربية اختبارًا عمليًا يترتب عليه تدعيم هذه النظرية أو رفضها أو تعديلها.

فى هذا السياق تصبح فلسفة التربية ذلك النشاط الذى يقوم به جماعة المربين والفلاسفة وغيرهم لإبراز هذه العلاقة بين الفلسفة والتربية ولتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها فى ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها التى تبلورها الفلسفة وخلال هذا النشاط تتضح الحاجة إلى التحليل، والتقويم، وبناء النظريات التربوية،

واختبارها، وتعديلها أى تتضح الحاجة ليس إلى الفلسفة فحسب وإنما إلى معارف ومناهج العلوم الاجتماعية أيضًا.

لابد أن يبقى الطريق بين الفلسفة والتربية مفتوحًا من ناحيتين، وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات عصره الثقافية والاجتماعية ويقوم بتوضيحها وبلورتها من حيث تأثيرها فى المجال التربوى وتأثرها به ويصوغ أو يقترح بعض الوسائل أو الأساليب الفكرية والاجتماعية المناسبة لمواجهة هذه المشكلات على المستوى الاجتماعى العام وعلى المستوى التربوى. وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات تنفرد بها العملية التربوية وتنبع من داخلها أى من العلاقات المتعددة بجذورها الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية أى أنه يوسع مجال هذه المشكلات وينظر إليها نظرة واسعة متكاملة متعددة الزوايا.

وعلى هذا تصبح فلسفة التربية:

ذلك الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية والاجتماعية من الزاوية التربوية ويبحث المشكلات التربوية بحثًا فلسفيًا ـ اجتماعيًا. ومعنى هذه العبارة أن فيلسوف التربية لابد ان يكون له اتجاه فلسفى تربوى واضح ولابد أن يكون ملمًا بمفاهيم العلوم الأخرى ونظرياتها وأساسياتها حتى يمكنه متابعة نشاط هذه العلوم والإفادة منها فى النظر إلى العملية التربوية ومشكلاتها وفى بناء النظريات الأساسية فى التربية التى توجه هذه العملية توجيهًا علميًا ثقافيًا[1].

وفى عصرنا هذا ـ عصر الثورة العلمية والتقنية ـ نحتاج إلى فلسفة تطبيقية تجريبية توجه تفكيرنا الإنسانى والاجتماعى وتقترح حلولًا وبرامج اجتماعية لمشكلاتنا الأساسية وتوجه أبحاثنا فى سائر ميادين المعرفة وجهة واحدة متسقة. ونحتاج فى ميدان التربية إلى هذه الفلسفة الاجتماعية التجريبية التى توجه تحليلنا للعملية التربوية، وتوجه مجهوداتنا العملية والفكرية فى الميدان، والتى نقوم فى ضوئها بتحليل مفاهيمنا وعباراتنا التربوية، وبصوغ نظرياتنا وتقويمها وبتقويم افتراضات سائر العلوم التربوية ومسلماتها.

---

(١) هنتر ميد: الفلسفة: أنواعها ومشكلاتها، ترجمة فؤاد زكريا، القاهرة، نهضة مصر، ١٩٧٥: ٢٩ ـ ٣٠.

رابعًا: مجالات البحث فى فلسفة التربية

يتفق الفلاسفة على أن ثمة مهمتان كبيرتان للفلسفة: الفلسفة بوصفها تحليلًا:

أول نشاط فلسفى رئيس هو التحليل أو النقد، وفى هذا الدور يقوم المفكر بتحليل ما يمكن تسميته بأدواتنا العقلية: فيدرس طبيعة الفكر، وقوانين المنطق والاتساق، والعلاقات بين أفكارنا والواقع، وطبيعة الحقيقة، ومدى صلاحية مختلف المناهج التى نستخدمها فى توصلنا إلى «الحقيقة». وهنا تقوم الفلسفة بدور الناقد الأعلى، إذ أنها تقوم باختبار دقيق لما تدعيه مختلف الفروع الأخرى من معرفة أو حقيقة، وذلك على أساس المناهج المستخدمة فيها، واتساق النتائج التى تصل إليها، والعلاقة بين هذه النتائج وبين الأوجه الأخرى للتجربة البشرية.

الفلسفة بوصفها تركيبًا:

وهى المهمة الرئيسية الأخرى للفلسفة. وهى المهمة التى تحاول إيجاد مركبًا لكل المعارف، ولتجربة الإنسان الكلية. وهنا ينصب الاهتمام على النتيجة المتوقعة، بدلًا من المناهج أو الأدوات المستخدمة. وفى هذا النشاط التركيبى يبحث الفيلسوف عن أشمل رأى ممكن بشأن طبيعة الواقع، ومعنى الحياة وأهدافها، وأصل الوعى ومكانته ومصيره، وغير ذلك من الأسئلة الحدية القصوى. فهنا ينصب الاهتمام على «الاكتمال» أو «الشمول» والهدف هو تكوين نظرة إلى العالم، أو صورة عن الكون لا تغفل من التجربة البشرية شيئًا يمكنه أن يجعل من هذا التدفق المستمر للتجربة كلاً منظمًا متكاملًا له مغزاه[١].

الفلسفة إذن تحليل وتركيب، توضيح للألفاظ والمعارف والمشكلات الإنسانية والطرائق المختلفة لحلها، ورؤى حول معنى الحياة البشرية وأهدافها.

ولا تختلف فلسفة التربية من الفلسفة العامة فيما يتعلق بهاتين المهمتين. إذ أن فلسفة التربية هى ذلك النشاط الذى يقوم به المربون ـ الفلاسفة وغيرهم من المهتمين بأمور الثقافة والتربية لتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها فى ضوء

(١) أحمد فاروق محفوظ: مرجع سابق: ٣٠.

مشكلات الثقافة وتناقضاتها واهدافها. ومن ثم، فإن فلسفة التربية تعد الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية من المنظور التربوى، كما يبحث المشكلات والنظريات التربوية بحثًا فلسفيًا ناقدًا.

وفى ضوء ذلك يمكن القول أن موضوعات فلسفة التربية تشمل مجالين عريضين هما:

- تحليل العبارات والمصطلحات والمفاهيم والمناهج الشائعة فى ميدان التربية.
- تكوين رؤية فلسفية حول أهداف التربية ومبادئها والوسائل التى يجب اتباعها فى عملية التربية لتحقيق هذه الأهداف.

أولًا: تحليل العبارات والمصطلحات والمفاهيم والمناهج الشائعة فى ميدان التربية.

من الملاحظ أن معظم الألفاظ والمصطلحات التى يكتظ بها مجال التربية مثل: التعلم، التدريس، التعليم، الحرية، التفكير، الميول والاهتمامات، العلاقات الإنسانية، الديمقراطية، التخطيط وغيرها يشوبها كثير من الغموض والخلط، والمهمة الرئيسية لفيلسوف التربية تتمثل فى محاولة توضيح المقصود من هذه المصطلحات والمفاهيم، وإزالة اللبس والغموض عنها عن طريق تتبع المجال الأصلى الذى نشأ فيه هذا المفهوم وتطوره حتى وقتنا الحاضر. وهو إذ يحلل هذا المفهوم أو ذاك إنما يحلله تحليلًا اجتماعيًا وظيفيًا، أى يحلله فى إطار ثقافى متطور ومن زاوية أنماط السلوك والمهارات والاتجاهات التى يشير إليها[١].

ثانيًا: تكوين رؤية فلسفية حول أهداف التربية ومبادئها وسياساتها واستراتيجياتها التى يجب اتباعها لتحقيق هذه الأهداف.

من الضرورى لفيلسوف التربية أن يكون ذا اتجاه فلسفى / تربوى واضح يقوم فى إطار نشاطه فى مجال توضيح العملية التربوية ونقدها وتطويرها فى ضوء مشكلات الثقافة وتناقضاتها وأهدافها.

---

(١) صادق سمعان: مرجع سابق: ١٤٣ ـ ١٧٦.

وتتحدد الجوانب ذات الصلة بتكوين الرؤية الفلسفية التربوية فى مجموعة الأنشطة يجملها صادق سمعان فيما يلي[1]:

١) تحديد معالم العملية التربوية:

فيلسوف التربية فى بحثه عن موقف فلسفى أو رؤية فلسفية لابد له أن يستعين بحقائق ومعارف العلوم المختلفة. وكذلك آراء الفلاسفة من أفلاطون حتى الفلاسفة المعاصرين حول ثلاثة مجالات أساسية تهتم بها فلسفة التربية وهى: دراسة الثقافة كوسط لعمليات التربية، ودراسة الطبيعة الإنسانية التى تؤثر فيها التربية، ودراسة معايير السلوك الاجتماعى المستنير فى المجتمعات المتطورة.

إن الخروج برؤية فلسفية / اجتماعية وتربوية ليس بالأمر الهين لأن هذا يرتبط بموضوعات هذه المجالات الثلاثة، فهى موضوعات جوهرية بالنسبة للمربى وللعملية التربوية لأنها باختصار تحدد موقفنا من المتعلم ومن عملية التعلم مادة وطريقة ومن الحياة الاجتماعية وظروف المجتمع وعلاقتهما بما يجرى داخل المدرسة، ومتطلباتهما من السلوكيات الواجب تنميتها لدى النشء والشباب.

٢) دراسة ناقدة للنظريات التربوية والاجتماعية:

تستهدف فلسفة التربية صياغة رؤى أو نظريات أو مبادىء عامة تساعد على تنظيم التفاصيل العديدة للعملية التربوية وعلى توجهها. وتقوم فلسفة التربية فى هذا المقام بتحليل هذه النظريات وتقويمها تقويمًا منهجيًا. فهناك مثلًا نظريات كثيرة فى علم النفس، ينظر كل منها إلى المتعلم وإلى عملية التعليم وإلى التقويم وغير ذلك من ظواهر تربوية مهمة نظرة مختلفة ويترتب على الأخذ بأى منها نتائج تربوية واجتماعية تختلف اختلافًا كبيرًا عن نتائج غيرها.

وظيفة فيلسوف التربية أن يخضع هذه النظريات المختلفة للفحص الفلسفى والذى يناقش افتراضاتها الأساسية ومنهجها فى البحث والتفكير.

---

(١) أحمد فاروق محفوظ: مرجع سابق: ٣١ ـ ٣٢.

٣) مناقشة مشكلات التربية المهمة والأسس التى تقوم عليها الحلول والمقترحات:

إن دراسة المشكلات التربوية والبحث عن جذورها العميقة باسلوب فلسفى من جانب فيلسوف التربية يتطلب منه مناقشة الأسس التى قامت عليها وأدت إلى ظهورها بتحليل ونظرة شاملة متكاملة للوصول لحلها وهنا تبدو الصلة الوثيقة بين التخطيط التربوى وفلسفة التربية.

٤) دراسة المدارس والمواقف الفلسفية المختلفة من حيث مغزاها التربوى:

لكل مدرسة فلسفية مغزى تربوى صريحًا أو ضمنيًا. ويعنى فيلسوف التربية بتوضيح المغزى التربوى للمواقف والمدارس الفلسفية المختلفة ويقارن بين كيفية تأثير كل فلسفة على العملية التربوية من جوانبها المختلفة. ولا شك، أن لهذه الدراسة المقارنة مميزاتها، فهى تبرز جوانب الاهتمام والتركيز فى كل مدرسة وبذلك تبين أوجه الخلاف بينهما وتجعل المربى أكثر قدرة على رؤية الفكر التربوى فى إطار أوسع من إطار أى فلسفة واحدة، وتساعده على الاختيار من بين هذه المدارس والمواقف الفلسفية والتربوية المختلفة.

ومن المهم، بل ومن الضرورى أيضًا التأكيد أن مجالات اهتمام فلسفة التربية وموضوعاتها مترابطة ومتداخلة ويعتمد كل منها على الآخر. ولذلك نجد فيلسوف التربية ينتقل بين هذه المجالات وينظر إليها فى تداخلها فى إطار عام لأنه فى نهاية المطاف يستهدف تكوين وجهة نظر فلسفية شاملة.

خامسًا: أهمية دراسة فلسفة التربية

قلنا فيما سبق أن فلسفة التربية هى ذلك النشاط الذى يقوم به المربون والفلاسفة لتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتطورها فى ضوء مشكلات المجتمع والثقافة وتناقضاتها. ويشير هذا التعريف إلى أننا لا ندرس فلسفة التربية لأجل ذاتها، إنما ندرسها لأن هذه الدراسة تساعدنا على تطوير نظرتنا للعملية التربوية وعلى توجيه مجهوداتنا وتنسيقها وعلى تحسين طرائقنا وأساليبنا فى التدريس والتقويم

والتوجيه والإدارة، وعلى رفع مستوى معالجتنا للمشكلات التربوية ومستوى تصرفاتنا وأحكامنا وقراراتنا.

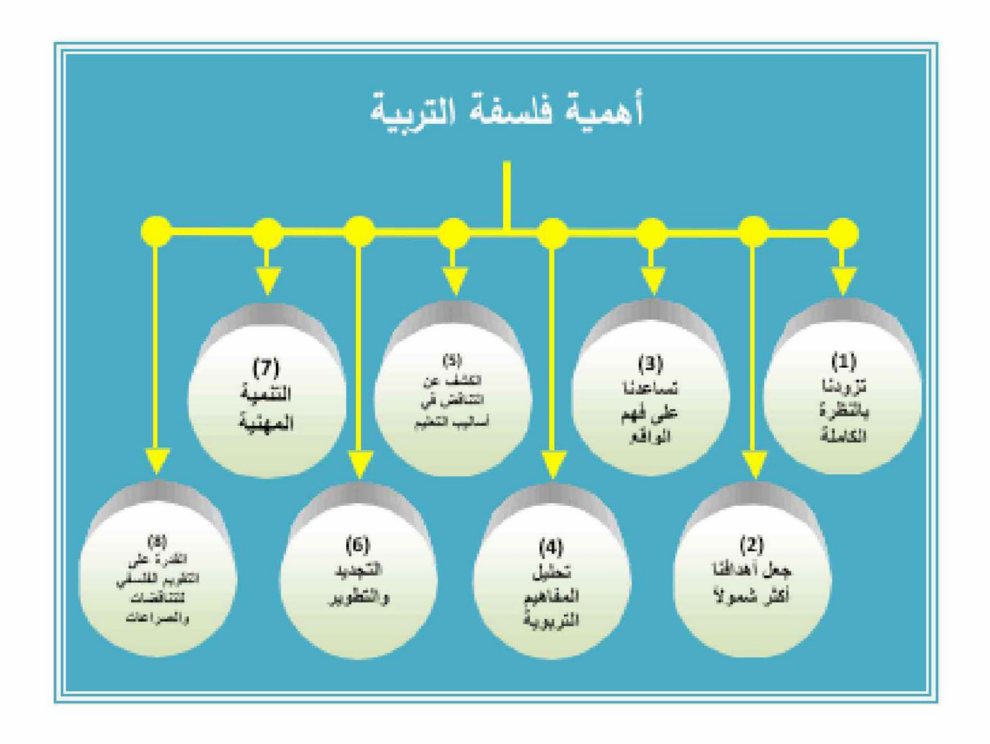
وإذا كنا نخرج فى دراستنا لفلسفة التربية عن حدود المدرس والمدرسة والمعلمين والمدير والموجه والكتاب المدرسى والامتحان وطرق التدريس.. فإنما نفعل ذلك لكى نعود إلى الميدان العملى / التطبيقى.

تزودنا فلسفة التربية بنظرة شاملة متكاملة عن العملية التربوية، وتجعلنا أكثر قدرة على تناول مشكلاتنا بمزيد من الحكمة والعمق والشمول، وتجعلنا كذلك أكثر علمية فى تفكيرنا وواقعية فى تصرفاتنا وأكثر استعدادًا للتجديد والتطوير.

إن القول بأن فلسفة التربية تعد فلسفة تطبيقية فى المقام الأول والأخير تعنى أنها تنظر للفلسفة كما ينظر العالم لفروضه ويعتبرها وسائل تساعده على تنظيم تفكيره وتعبئة إمكانياته للوصول إلى حل للمشكلة التى قام الفرض فى مجالها ولخدمتها.

إن فلسفة التربية التطبيقية لا تؤمن بوجود مقدسات تربوية، بل ترى أن نظرياتنا وأساليبنا وطرقنا وتنظيماتنا ليست سوى وسائل لتحسين العملية التربوية وأنها لابد وأن تكون دائمًا موضع بحث ومناقشة ومراجعة وتعديل وتطوير.

وعلى ذلك، فالميدان التربوى يعتبر من وجهة النظر هذه ميدانًا لتطبيق وتجريب الفلسفة ومراجعتها وتطويرها. ومعنى ذلك أيضًا أن فلسفة التربية التطبيقية لا يمكن أن تكون نظامًا فلسفيًا كذلك النظم الفلسفية القائمة التى تعرض لها فى تاريخ الفلسفة. لأن مثل هذه النظم «الكاملة» التى يصل فيها الفكر إلى نهايته وكماله لا يمكن أن تكون محل بحث ومراجعة ونقد وتعديل، لا يمكن أن تكون محل «تجريب» لأن هذا يتنافى مع منهجها وقيمها.



على أى حال، فإنه يمكن إيجاز أهمية فلسفة التربية فيما يلى:

١) تزودنا بنظرة شاملة متكاملة عن العملية التربوية تجعل دارس الفلسفة ينظر إلى هذه العملية فى علاقاتها وارتباطاتها بسائر الأبعاد والمؤثرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وينظر إلى أهداف التربية فى الإطار الثقافى / الاجتماعى بما فيه من تماسك وتفكك وما فيه من توجهات إيجابية واتجاهات سلبية.

٢) تساعدنا على جعل أهدافنا أكثر شمولًا ووضوحًا وتساعدنا على تنسيق مجهوداتنا والاقتصاد فيها باستبعاد ما يتعارض منها مع الأهداف وما لا جدوى منه.

٣) تزود الدارس بفهم الواقع وعلاقاته بالعملية التربوية، فينظر المربى إلى ارتباطه وعلاقاته مع غيره فى نفس المهنة وفى غيرها من المهن وتخلصه من قبضة النظرة الضيقة، وتساعده على أن يكتشف مستويات متزايدة من العلاقات فيما يقوم به من العلاقات بين مجهوداته ومجهودات غيره وبين تخصصه وتخصص غيره.

٤) تحديد معانى المفاهيم التربوية المستخدمة ذات العلاقة بالعملية التربوية الأمر الذى يجعلنا نرى مضامين جديدة للمصطلحات والمفردات كانت خافية أو ملتبسة أو غامضة بالنسبة لنا قبل أن نضطلع بتحليلها فى مجال فلسفة التربية.

٥) فلسفة التربية تزود طلابها بالقدرة على التحليل والتقويم الفلسفى، وتساعدهم بالتالى على أن يروا التناقض والتضارب فى جوانب الحياة ووجود اهتمامات ومصالح متعددة تتجاذب الفرد فى اتجاهات متعارضة، فى الإطار الثقافى / الاجتماعى. والمربون هنا من أهم الدعامات التى يلجأ إليها المجتمع للعمل على حسم تناقضاتها وصراعاتها.

٦) تساعد فلسفة التربية أيضًا الجماعة التربوية على أن ترى التعارض والتناقض فى أساليب تفكيرها وتعاملها مع بعضها البعض ومع التلاميذ، وأن ترى مغزى هذا بالنسبة للأهداف الاجتماعية والتربوية. ودراسة فلسفة التربية، إذ تساعد الجماعة التربوية على تقويم قيمهم واتجاهاتهم وافتراضاتهم فى المواقف المختلفة، قد تساعدهم على أن ينظروا بقدر أكبر من الموضوعية إلى اختلافاتهم وتناقضاتهم، وبالتالى تشجع على تعديل وجهات النظر فى إطار مجتمعى عام مشترك.

٧) دراسة فلسفة التربية تجعلنا أكثر استعدادًا للتجديد والتطوير، إذ أنها تساعدنا على توجيه بحوثنا وتجاربنا وتطبيقاتنا التربوية وجهة اجتماعية / وظيفية، وإلاَّ أصبحت بحوثًا أكاديمية «مدرسية» عقيمة لا تخدم أهدافنا الاجتماعية ومشكلاتنا الحيوية. كما أنها تجعلنا أكثر قدرة على الربط بين سلوكنا وأساليبنا وبين ما يترتب عليها من نتائج. وهى على ذلك، تساعدنا فى تطوير طرائقنا وأساليبنا فى ضوء هذه النتائج.

٨) تساعد فلسفة التربية على التنمية المهنية للعاملين فى الحقل التربوى، فهى توفر للفرد الفرصة فى أن يفحص قيمه وارتباطاته ولأن يفهم نفسه ويراها فى صورة جديدة وإطار جديد وعلاقات جديدة وبذلك يعدل من نظرته لنفسه وللآخرين، ويعدل بالتالى فى سلوكه. ومن ثم تؤثر فلسفة التربية فيما نتخذه من قرارات وخطط فى حياتنا العامة وفى المجال المهنى التعليمى أيضًا[١].

---

(١) كمال نجيب: «أزمة العقل التربوى فى مصر»، مجلة التربية المعاصرة، العدد السابع والثلاثون، السنة الثانية عشر، يوليو ١٩٩٥: ٣٦ ـ ٤١.

سادسًا: أوضاع فلسفة التربية فى مصر

مع إنشاء المعهد العالى للتربية فى مصر سنة ١٩٢٩، بدأ تدريس فلسفة التربية ثم إنشاء قسم خاص لأصول التربية والذى يشمل تدريس الأصول الفلسفية إلى جانب الأصول الاجتماعية والتاريخية للتربية. وربما احتوت مادة «التربية النظرية» التى تضمنها منهج المعهد العالى للتربية، فى بداية نشأته، كثيرًا من الأفكار الفلسفية والأصولية بوجه عام.

ورغم مرور أكثر من ثمانين عامًا على ظهور هذا التخصص الدقيق فى الفكر التربوى المصرى، إلا أننا نعتقد أن هذا المجال لم يحقق تقدمًا يذكر فى تناول قضايا التعليم والآراء والتفسيرات المطروحة حوله وتحليلها ونقدها بمناهج فلسفية.

ولقد تبنى رواد المعهد العالى للتربية، وفى مقدمتهم إسماعيل القبانى «الفلسفة البراجماتية» كإطار عام لحركتهم التربوية النقدية، التى سعوا من خلالها إلى إعادة تنظيم التعليم المصرى، ونقل مبادىء هذه الفلسفة. وربما كانت الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية لفترة الثلاثينيات والأربعينيات التى ذاعت خلالها أفكار هؤلاء الرواد مواءمًا إلى حد كبير لتحقيق هذا «الضياع» فى التبعية الفكرية للغرب الرأسمالى.

لكن اللافت للنظر، أن الأجيال المتعاقبة من أساتذة فلسفة التربية، استمروا فى إعادة إنتاج أفكار هذه الفلسفة كما لو كانوا لا يعرفون غيرها، وبنظرة إلى الفكر الإنسانى على أنه لا شأن له بالتطورات الاجتماعية والسياسية. وربما لأن بعضهم لم يكن على دراية، أو يكاد، بقيمة وأهمية فلسفة التربية فى وضع لبنات البنية الأساسية لنظام تعليمى يحقق التقدم الاجتماعى والحضارى للمجتمع المصرى.

وضاع فى خضم هذا الاهتمام المفرط بالبراجماتية، دون سواها، وربما بموضوعات وقضايا فلسفية مستقاة فى أصولها من مفكرى الغرب، اتجاه فلاسفة التربية فى مصر إلى تحليل قضايا التعليم بأدوات ومناهج فلسفية، وبنظرة متخصصة، ومن ثم، إرساء قاعدة علمية أصيلة لهذا التخصص.

إن مظاهر الأزمة التى تعانى منها «فلسفة التربية» فى مصر والعالم العربى، تتلخص

فى غياب البحوث الفلسفية الأصيلة التى «تُنظر» للواقع التربوى فى ضوء ظروف المجتمع وطموحاته هنا وهناك. فالكتابات فى هذا التخصص «بالعربية» لا تعدو أن تكون مجرد ترجمات لبعض الكتب، قد لا ترقى فى بعض الأحوال، إلى مستوى العرض الجيد والمفيد للأفكار التربوية العربية. ومن المؤكد، أننا لا نقصد «التعميم» الشامل على كل ما أنتجه الفكر المصرى والعربى فى هذا الشأن، فهناك بلا شك بعضًا من الكتابات التى خرجت على هذا الخط الفكرى، لكننا نتحدث هنا عن التيار الشائع فى أدبيات فلسفة التربية العربية وما يقدم فى مقررات فلسفة التربية بكليات التربية مجرد أفكار وتصورات وأُطر لا تنتمى إلى عملية «التفلسف» بشيء يذكر، وتتفق جميعًا فيما بينها فى أنها نتاج الفكر الغربى فى أغلبها. ولعل طريقة العرض والمحاضرات فى هذه الموضوعات يسودها التبسيط الزائد للأفكار المعروضة، و»التشويه» الناتج أحيانًا عن عدم فهم «المتخصصين» أنفسهم لكثير من فلسفات التربية العربية. أما الطلاب، فلا يجدون علاقة حميمة بين «النظريات» التى تُطرح عليهم، وقضايا الواقع التربوى الذى يعيشونه ويدركونه جيدًا، ومن ثم «يستخفون» بفلسفة التربية وأصولها، ويدركون، فى أحسن الأحوال أنها عبء نظرى عديم الجدوى فى عملية إعداد المعلم.

ومن مظاهر الأزمة أيضًا، أن إعداد المتخصصين فى فلسفة التربية فى مصر، لا يراعى القواعد والمعايير التى يتطلبها تأسيس هذا الفرع العلمى على أساس أكاديمى راقٍ. فنجد أن بعضًا من المتخصصين فى هذا الفرع ممن لم يحصلوا على درجة جامعية أولى فى الفلسفة، بل تخصصوا فى الجغرافيا أو الرياضيات أو التاريخ، وسافروا بعد ذلك فى بعثات درسوا فيها الماجستير والدكتوراه فى فلسفة التربية.

علاوة على ذلك، ظلت بعض أقسام أصول التربية لسنوات طويلة، تتوارث كثيرًا من القيود التى جعلت منها معاقلًا للتخلف الفكرى والتمييز السياسى والعقائدى بل والتمييز على أساس الجنس فى بعض المراحل، وحالت هذه القيود دون التحاق كثير من ذوى القدرات والكفاءات العلمية بأنشطة وأعمال هذه الأقسام.

وهذا الواقع المخزى يدعو إلى الحزن والتأمل، ويؤكد فى نفس الوقت الحاجة الملحة لإعادة النظر فى إعداد أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

وإذا حاولنا تفسير مظاهر الأزمة هذه، فلابد أولًا أن نؤكد أن أزمة «فلسفة التربية» لا تنفك عن أزمة العلم التربوى بوجه عام، وأى محاولة للبحث عن الأسباب يجب أن تتجه بشكل أساسى إلى الأزمة الأعم. كما لابد أن يرسخ فى الأذهان ثانيًا أن كثيرًا من الباحثين والأساتذة المتخصصين فى العلوم التربوية المختلفة، يعملون بدأب وجد شديدين، من اجل فهم وتطوير واقع التعليم فى مصر. وهم إلى جانب ما يملكون من كفايات تقنية للبحث العلمى بدرجات متميزة، يرفضون الاستسلام فى مواجهة «أزمة العلم التربوى» بوجه عام، ويعملون بإصرار على تجاوزها وتخطيها. لكنها «كفاية» و»حكمة» ينقصها السلطة والنفوذ من أجل تسييدهما فى عالم البحث التربوى، واستخدامها فى تأسيس علاقات إنسانية بين أجيال العلماء وتيارات الفكر المتمايزة، تساعد على ازدهار البدائل والتوجهات الفكرية والنماذج والأدوات البحثية الجديدة للخلاص من الأزمة.

بعض مظاهر أزمة العلم التربوى المصرى، وفى القلب منه «فلسفة التربية تعود ـ فى اعتقادى إلى سيطرة فئة ممن يلبسون مسوح «المفكرين» و»الفلاسفة» أو «العلماء» ويتسترون فى المناصب التى يمارسون منها نفوذهم على أجيال الباحثين، يوجهون جهودهم إلى موضوعات ومناهج مزيفة وعقيمة، فيعيدون إنتاج التخلف الفكرى والضياع التربوى ويؤسسون بذلك مدرسة الأساتذة «الموظفين» أو «المرتزقة» وكلهم فى الحقيقة أساتذة ضائعون، بل هم فى النهاية أعداء الفكر العلمى.

ولعل من أبرز جوانب القهر العلمى والأكاديمى الذى مورس لسنوات طويلة يتعلق بالمعايير والقواعد المعلنة والضمنية التى تستخدم فى ترقيات أعضاء هيئة التدريس. لقد ظلت فئة قليلة من الأساتذة، مجموعة محدودة جدًا، تسيطر على مملكة العلم والترقى، ويمارسون من هذا الموقع نفوذهم المطلق فى الحكم على الأعمال العلمية لكافة المشتغلين بالبحث التربوى والسيكولوجى فى إطار الجامعة المصرية.

وابتعدت المسألة عن كونها أحكامًا علمية تخضع لقواعد عامة وتقاليد عريقة أو تراث واضح يمكن الاستناد إليه عند التقويم، وتحولت إلى سلطة لتكريم المرضى

عنهم، وإهانة المغضوب عليهم. ولم تدرك هذه الفئة أنه حين يحصل بحث على تقدير أقل أو اكثر مما يستحق، أو حين يستبعد من إنتاج الباحث دراسات فى صميم تخصصه، أو إذا رقى باحث لا يستحق، وأخفق زميله الذى يستحق الترقية، لم تدرك هذه الفئة من أصحاب النفوذ أنها ترسى بذلك أساسًا صلبًا ومتينًا لتخلف البحث العلمى التربوى، وتؤسس تقاليدًا محزنة ومتهافتة، لكنها راسخة، للانتاج العلمى التربوى للأجيال المتعاقبة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. وربما لم يعنيها سواء أكانت «أسسها» و»تقاليدها» تقود مسيرة الفكر التربوى الوطنى إلى الهاوية أولًا، بل ظهر من هذه الفئة، من ينعى، بين الحين والآخر أزمة الفكر التربوى والبحث الناجم عنه مطالبًا بالالتزام بمبادىء العلم وتقاليده!!

هذه السياسات وغيرها، عملت على تشجيع السطحية والشكلية العلمية، والجهل المطبق بعلاقات العلم التربوى ومهنة التعليم بالوعى الوطنى السياسى والاجتماعى والاقتصادى، أى بالمشاركة فى بناء وطن ديمقراطى حر يكفل حياة كريمة لكافة مواطنيه. وتم بذلك، زرع بذور مشوهة ومنقولة وعديمة الجدوى فى أذهان معلمى المستقبل وأساتذته، فكان الحصاد مرًا، معلم مسكين أفقه السياسى مريض، وصدره العلمى ضيق، وما فى حعبته لتلاميذه قليل أو منعدم.

ومن المفارقات التى تستحق الالتفات وتبعث الحزن العميق فى نفوس المهمومين بمستقبل التربية فى مصر والعالم العربى أن تلقى المهمة العسيرة فى «التنظير» لواقع التعليم الوطنى ومستقبله على كاهل صغار الباحثين المثقل بأعباء الأساتذة أنفسهم فضلًا عن هموم الزمان العاثر، بعد أن انسحب بعض «الكبار» أو أخفقوا فى الاضطلاع بهذه المهمة.

وإذا كان جيل كبار الأساتذة، بما لدى بعضه من «تأسس فلسفى» فى المرحلة الجامعية الأولى و»التمهن التربوى» بعد ذلك، لم يترك أية بصمات على الطريق تفيد فى الاسترشاد بها «للتفلسف» حول واقع التربية المصرى والعربى، فكيف يمكن لجيل «مخذول» «منهك القوى» من جراء عوامل القهر العديدة التى مورست عليه من قوى سياسية واقتصادية، وفى داخل الأسرة التربوية نفسها أن يحقق هذه المعجزة؟

لقد كان الأحرى بالأساتذة الذين امتلكوا كثيرًا من أسباب الراحة الاجتماعية والنفوذ العلمى أن يضربوا المثال والقدوة ـ على الصعيد الأكاديمى فيطرحوا الأفكار الفلسفية المستقلة حول مشكلات الواقع، واستشراف المستقبل.

ولابد فى هذا المقام أن يرسخ فى الأذهان، أن أزمة «فلسفة التربية» جزء من أزمة أعم وأشمل تغطى ليس العلم التربوى وحده، بل كافة مناحى الثقافة والمجتمع، وأن الخروج من براثن هذه الأزمة يحتم علينا أولًا ـ بوصفنا علميين متخصصين ـ تحريرى أساتذة الجامعة من كافة القيود التى تعوق الحوار العقلانى الهادف والممارسة العلمية الحقة بين رجال الفكر والعلم كجزء لا يتجزأ من عملية تحرير الإنسان المصرى من كافة الوان القهر والظلم، فى عبارة أخرى، يجب أن نسعى إلى تغيير الواقع الحالى داخل الجامعة وخارجها[1].

(١) كمال نجيب: مرجع سابق: ٣٨ ـ ٤٠.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية

١) صادق سمعان: الفلسفة والتربية: محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٢.

٢) سعيد إسماعيل على، هانى عبد الستار فرج: فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامى، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٩.

٣) جون ديوى: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤.

٤) أحمد فاروق محفوظ: دراسات فى الفلسفات التربوية المعاصرة، الإسكندرية، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨١.

٥) هنتر ميد: الفلسفة: أنواعها ومشكلاتها، ترجمة فؤاد زكريا، القاهرة، نهضة مصر، ١٩٧٥.

٦) كمال نجيب: «أزمة العقل التربوى فى مصر»، مجلة التربية المعاصرة، العدد السابع والثلاثون، السنة الثانية عشر، يوليو ١٩٩٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

١) Harvard Educational Review، Symposium: The Aims and Content of Philosophy of Education، Spring، 1956.

الفصل الثالث

نهاية الفلسفة ووظيفة التفكير وأخلاقيات البحث العلمي

نهاية الفلسفة ووظيفة التفكير
وأخلاقيات البحث العلمي[1]

(١)

أقتبس عنوان هذا المقال من بحث للفيلسوف الألمانى الشهير «مارتن هيدجر» ألقى باسمه فى الندوة الدولية التى نظمتها «هيئة اليونسكو» فى أواخر الستينيات بمناسبة مرور مائة عام على مولد الفيلسوف «كير كيجارد» وقد نشرت هذه الندوة فى كتاب صدر بالفرنسية فى سلسلة أفكار عنوان «كير كيجارد حيا»».

هذا الحكم القاطع «لهيدجر» مبناه أنه بعد ظهور العلوم الاجتماعية المختلفة كعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد وعلم السياسة وعلم النفس من أحضان الفلسفة التى كانت تعتبر «أم العلوم» لم يعد هناك مجال لتفكير فلسفى بعيدا عن هذه العلوم.

كانت هذه العبارة هى مفتتح كلمتى عن «أخلاقيات البحث العلمى» التى دعيت لإلقائها فى الندوة المهمة التى نظمتها لجنة الفلسفة بالمجلس الأعلى للثقافة وعقدت فى مبنى المجلس يوم ٢٦ يوليو ٢٠١٥

لقد تعرضت لمقولة «هيدجر» لما ورد فى بعض كلمات المشرفين على الندوة أن «الفلسفة هى أم العلوم» لأرصد التطور التاريخى لنشأة العلوم الاجتماعية المختلفة واصطناعها مناهج مختلفة عن المناهج الفلسفية المعرفية، كما أنه أصبح لها معجمها الخاص وخطابها المتميز.

---

(١) بقلم الاستاذ السيد يس. وقد شارك الاستاذ السيد يس بهذه الورقة فى ملتقى الفلسفة التطبيقية ثم نشرها بالأهرام. وقد سمح لنا بنقلها عن الأهرام.

وكانت فكرة «هيدجر» المهمة ردا أيضا على بحث ألقاه الفيلسوف المعروف «د.حسن حنفى» بعنوان «الفيلسوف والواقع» دعا فيه إلى أن ينزل الفيلسوف من عليائه لتحليل الواقع.

وقد تساءلت ـ فى ضوء مقولة «هيدجر» الأساسية ـ كيف سيستطيع الفيلسوف تحليل الواقع إذا كان غير مزود بمنهجية العلوم الاجتماعية الأساسية كعلم الاجتماع وعلم السياسة وعلم الاقتصاد السياسى؟

ومن هنا تصدق مقولة أستاذنا الدكتور «أحمد خليفة» مؤسس المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية والتى صاغها عام ١٩٥٧ـ تاريخ التحاقى بالمركز كباحث مساعد ـ من أن هناك علما اجتماعيا واحدا وتخصصات مختلفة. وقد مارس الدكتور «خليفة» فى تخطيطه الاستراتيجى لبحوث المركز المختلفة هذه الفكرة.

وتشاء الظروف أن يصدر هذا العام (٢٠١٥) كتاب بالغ الأهمية للفيلسوف الفرنسى «برنار لايير» عنوانه «عالم متعدد الأبعاد: تأملات فى وحدة العلوم الاجتماعية» ترجمه الكاتب والمترجم القدير «بشير السباعى» وصدر عن المركز القومى للترجمة فى مصر بالاشتراك مع دار «آفاق». وهو يقدم نظرية متكاملة فى ضرورة وحدة العلوم الاجتماعية، وهى المقولة التى نشئنا عليها فى المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية فى بداية عملنا بالبحث العلمى.

وكان لابد لى أن أبرر أمام الحضور ـ وكانوا مجموعة كبيرة من مدرسى الفلسفة بالمدارس الثانوية (وهو إنجاز للندوة) لماذا أشارك فى هذه الندوة مع أننى متخصص أساسا فى القانون وعلم الاجتماع؟

وقد ذكرت باختصار تاريخ قراءاتى للفلسفة فى بداية تكوينى الفكرى وأنا بعد طالب بكلية الحقوق بجامعة الإسكندرية. فقد جذبتنى الكتب التى أصدرها الفيلسوف الكبير «عبدالرحمن بدوى» فى سلسلة «الروائع المائة» عن ثلاثة من كبار الفلاسفة هم «نيتشه وشوبنهور واشبنجلر».

غير أن النقلة الكيفية فى قراءاتى الفلسفية ـ والتى جعلتنى قارئا محترفا للفلسفة

ـ كان بعد التحاقى بالمركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائى وقراءاتنا لكتاب فيلسوف العلم الشهير «كارل بوبر» منطق «الاكتشافات العلمية» وبعد ذلك تأثرى بكتاب «توماس كون» «بنية الثورات العلمية.»

(٢)

كيف عالجت موضوع أخلاقيات البحث العلمى؟

أدركت منذ البداية أن هذا الموضوع يحتاج إلى إطار نظرى لبحثه ولأمر ما ظننت أن نظرية الاستقبال المعروفة فى ميدان «النقد الأدبى» قد تصلح للتفسير وخصوصا فى مجال تأويل النصوص فى العلوم الاجتماعية على أساس أن القارئ ـ وفقا لمبادئ ما بعد الحداثة ـ يكون مشاركا فى كل إنتاج النص من خلال تأويله الخاص.

ولكن سرعان ما أدركت أن هذه النظرية لا تصلح لدراسة حالة أخلاقيات البحث العلمى فى العلوم الطبيعية. ولذلك اكتشفت بعد البحث أن هناك نظرية متماسكة فى «سوسيولوجيا العلم» عن الموضوع صاغها عالم الاجتماع الأمريكى «روبرت ميرتون» وهو رائد فى هذا المجال حين قرر «أن الاستقبال الإيجابى للاكتشاف العلمى الجديد عادة ما تكون له صلة بالمكانة العلمية للباحث». و«ميرتون» له نظرية خاصة عن مكانة العلماء لأنه يقسم «المجتمع الأكاديمى» إلى ثلاث طبقات. الطبقة الأرستقراطية التى تصوغ النظريات العلمية الكبرى، والطبقة المتوسطة من الباحثين الذين يشرحون هذه النظريات، وأخيرا الطبقة الدنيا من الباحثين الذين يلخصون هذه الشروح!

بعد هذه المقدمات دخلت فى موضوع الأخلاقيات العلمية مباشرة فتحدثت عن أخلاقيات السبق العلمى، والانتحال العلمى (السرقات العلمية)، وعدم الاعتراف بالآخر العلمى المختلف على غير أساس، وعلى العكس طقوس اعتراف المجتمع الأكاديمى بالنبوغ العلمى والإشادة بالثورات العلمية.

(٣)

وقد آثرت أن أطبق فى مناقشة هذه الظواهر منهج دراسة الحالة Case Study

فيما يتعلق «بالسبق العلمى» أذكر أننى وأنا فى مقتبل العمر قرأت النسخة الأصلية لكتاب «داروين» الشهير «أصل الأنواع» والذى صاغ فيه نظرية متكاملة عن نشأة الحياة وفى مقدمة الكتاب ذكر «داروين» أنه بعد أن انتهى من كتابه ـ وكان على وشك أن يدفع به إلى المطبعة ـ تلقى بالبريد نصا من أحد زملائه من العلماء هو والاس يتضمن نظرية مشابهة تماما لنظريته، وتكاد أن تكون صيغت بنفس العبارات.

لم يجد «داروين» حرجا من ذكر هذه الواقعة، والتى تجعل عمل «والاس» شريكا له فى السبق العلمى. ولذلك بعض مؤرخى العلوم ـ من باب الاعتراف بإنجاز. «والاس» ـ يطلقون على نظرية التطور أن من صاغاها هما «داروين ـ ووالاس»

هذه حالة إيجابية من أخلاقيات البحث العلمى.

ولكن هناك حالة سلبية شهيرة هى قصة كتاب «مارتن برنال» «أثينا السوداءالتى نسف فيه نسفا نظرية «المركزية الغربية» والتى كانت تدعى أن ثقافة الإغريق هى المنبع الأصيل ـ وليس غيرها ـ للثقافة الغربية. فقد أثبت بأدلة علمية قاطعة أنه على العكس أن «الثقافات الأفرو آسيوية» وفى مقدمتها الحضارة المصرية هى النموذج الأساسى الذى احتذته الثقافة الإغريقية، وقد نظمت مؤامرة صمت استمرت ثلاث سنوات حول الكتاب، لأن العقائد الثابتة لعلماء التاريخ القديم سقطت، ولم يرغبوا فى هدم إنجازاتهم العلمية عبر عشرات السنوات. ولكن فشلت مؤامرة الصمت واعترف بالكتاب وتمت ترجمته إلى عشرات اللغات الحية، وأكثر من ذلك أخرج «مارتن برنال» عام ٢٠٠١ كتابا ضافيا للرد على نقاده عنوانه «أثينا السوداء ترد مرة أخرى».

الفصل الرابع

الأسس المنطقية للتفكير الناقد

الأسس المنطقية للتفكير الناقد[1]

مقدمة

على الرغم من أن معظمنا يتحدث دائما عن أهمية المنطق باعتباره البوابة الأساسية للولوج إلى أسس العقلانية، إلا أن تدريس المنطق ظل ولمئات السنين مقتصرا على قلة من دارسى الفلسفة، وكأن العقلانية واختبار الحجج بات أمرًا مقصورًا عليهم دون غيرهم. بل حتى داخل أقسام الفلسفة ذاتها تجد أن من بين الدارسين أو المعلمين من لا يهتم كثيرا بدراسة المنطق حتى وإن كان كل عمله يستند إلى الحجاج المنطقى فى الأساس. ونحن نطلق على من يفكر بطريقة منظمة تستند إلى الشواهد المحكمة أنه يفكر بطريقة عقلانية أو منطقية. وللمنطق تعريفات متعددة، من أبسطها أنه العلم الذى يدرس أنواع الحجج وما تتضمنه من عناصر ومغالطات بغية معرفة كيفية التفكير بصورة سليمة. والإنسان، وفقًا لهذا التعريف، كان يفكر بطريقة منطقية منذ أن وعى وجوده على سطح الأرض. ووفقًا لهذا أيضًا، لم يكن تفكير الإنسان البدائى بُرمته بدائيا، فالإنسان البدائى كان يتوقع سقوط الأمطار حين يسمع الرعد ويشاهد البرق. من هنا فليس هناك دليلًا قاطعًا على أن كل تفكير البدائيين كان بدائيًا، إذ من المرجح أن البدائيين استدلوا على نتائج صادقة أو مرجحة من المعطيات التى كانت متاحة أمامهم. وإذا كانت بعض القرائن تدلل على أن الإنسان البدائى كان يفكر أحيانًا بطريقة خرافية أسطورية غير منطقية، فدعونا لا ننسى أن كثيرين يعيشون بيننا يفكرون بصورة أبعد ما تكون عن التفكير اللاعقلانى القائم على رد المعلولات إلى أسبابها، أو لنقل صراحة أن بعضهم يعتقد فى الأمر ونقيضه فى الآن عينه.

---

(١) بقلم: د. محمد أحمد السيد، أستاذ المنطق وفلسفة العلوم، جامعة الكويت.

وإذا كان الفيلسوف الفرنسى المعروف ديكارت قال بأن العقل السليم أعدل الأشياء قسمة بين الناس، فنحن نقول إن التفكير المنطقى مهارة يمكن أن نتدرب على استخدامها، وهى فى ذلك لا تختلف كثيرا عن غيرها من المهارات الأخرى التى نستخدمها من قبيل مهارة الرسم، والكتابة، وعزف الموسيقى، والابحار عبر شبكة الانترنت، أو حتى إصلاح السيارات. وإذا كنا نسلم بإمكان تنمية وتحسين المهارات السابقة، فإننا نؤكد أيضًا إمكان تنمية وتطوير مهارة التفكير المنطقى:

> **كان المنطق فى الأصل دراسة للتفوق فى التفكير، لكنه صار بعد ذلك دراسة لكيفية تفادى الوقوع فى الأخطاء فى المنطق، عوضا عن حفاظ المرء على فضيلته المنطقية، إذ يتم تخصيص معظم الوقت لتعريف الطلاب بقواعد استدلالية لا تعدو أن تكون قواعد احترازية لتفادى الأوهام، ومن ثم فهى تفشل فى توضيح الطريقة التى يفكر بها الناس، وكيف يتوجب عليهم أن يفكروا. (هينتكا، ٢٠٠٣، ص ٩٠)**

من هنا بدأ المناطقة منذ عدة أكثر من ثلاثة عقود فى دول الغرب على الأقل، فى التفكير فى طريقة لحل هذه المشكلة، وهكذا جاءت فكرة تدريس التفكير الناقد بل والتفكير فى دمجه مع برامج التعليم فى مختلف مراحله، حتى أصبح اليوم صنوًا للعقلانية وللتفكير الحر. ونادرا ما تجد اليوم جامعة غربية لا تدرس لكل طلبتها مقررا أو أكثر فى التفكير الناقد، فضلا عن دمج طرق التفكير المنطقى فى المقررات الأخرى. وإذا كانت الجامعات والمدارس قد بدأت مؤخرا فى الالتفات إلى أهمية تدريس التفكير الناقد، فنحن نقول أن المبادئ الكامنة وراء التفكير الناقد ليست وليدة هذه الأيام، فتاريخ الفلسفة ليس سوى تاريخ ممتد للتفكير المنطقى العقلانى الذى اصطلحنا هذه الأيام على تسميته بالتفكير الناقد. إن ما يميز عمل الفيلسوف والعالم إنما يكمن فى قدرتهما على صياغة القضايا والدفاع عنها بالحجج المنطقية. ولقد لعب التفكير العقلانى المنطقى دورًا مهما رئيسًا عبر مراحل التاريخ المختلفة حيث كان بمثابة الباعث وراء نشأة الأنساق الأكاديمية المختلفة، بل هو أيضًا الباعث الرئيس وراء نشأة وازدهار الحضارات الكبرى قديما وحديثا. ولو تأملنا أى حضارة كبرى عبر التاريخ سنجد أنها قامت على أكتاف مفكرين عظام كانت أهم سمة تميزهم اتجاههم العقلانى، ولم تقم تلك الحضارات على جسارة مجموعة من المحاربين

مهما كانت قوة شكيمتهم أو كثرة عتادهم. أو لنقل أن جسارة المحاربين لا يمكن أن تستمر إلى ما لا نهاية ولا يمكنها بمفردها أن تشيد حضارة، فالحضارة تقوم على تطور العلوم والفنون والآداب القائمة فى الأساس على التفكير المنطقى العقلانى.

وإذا كان لنا أن نتتبع البدايات الحقيقية للتفكير المنطقى العقلانى الناقد فسنجد أن تاريخ هذا التفكير العقلانى يعود إلى الحضارات الشرقية الكبرى. فليس معقولا أن المصرى القديم، على سبيل المثال، تمكن من بناء هذه الصروح الضخمة الخالدة أو حقق تلك الإنجازات المُبهرة فى كل المجالات دون أن يتخذ من التفكير العقلانى سبيلًا ومقصدا. غير أن المشكلة تبقى فى اختلاط التفكير المنطقى العقلانى عند الشرقيين القدماء بالتفكير الخرافى الأسطورى فى كثير من الأحيان، فالأسطورة كانت تحمل عند القدماء وظيفة مهمة تتمثل فى تفسير الظواهر الغامضة، ويتعين علينا أن نشير هنا إلى أن الأسطورة كانت تحمل فى طياتها جانبا من التفكير العقلانى جنبا إلى جنب مع التفكير اللاعقلانى بغية تفسير الظواهر بل والتنبؤ بوقوعها.

وإذا انتقلنا إلى الحضارة اليونانية سرعان ما نكتشف أن بواكير هذا التفكير تعود إلى الاستبصارات المبكرة «لسقراط»، فمن خلال منهجه المعروف فى التساؤل والحوار وفحص المفاهيم، كثيرا ما كان يوضح لنا كيف أن المتحاورين لا يقدموا مبررات عقلانية يسَوغون بها مزاعمهم المعرفية الواثقة. إذ نكتشف مع «سقراط» أن المعانى الفاسدة، والاعتقادات المتناقضة، والشواهد المزيفة كثيرا ما تتوارى وراء الأسلوب الخطابى الرنان الفارغ من المضمون فى نفس الوقت، وهو أمر ما زلنا نواجهه هذه الأيام. لقد قدم لنا «سقراط» أول درس عرفته البشرية فى مخاطر «مغالطة اللجوء إلى السلطة» Appeal to authority التى سنتحدث عنها بالتفصيل عند حديثنا عن أنواع المغالطات. كما أبدى «سقراط» استعدادا لأن يختبر جميع الافتراضات الكامنة وراء أى حوار ولم يستثن حتى الافتراضات التى يقدمها بنفسه، من هنا بدا على الدوام عاقدا العزم على أن يضفى مغزى على أى حوار يكون طرفا فيه. مثل هذا الالتزام بأهمية الحوار العقلانى هو ما نطلق عليه اسم «التفكير السقراطى الناقد». (Lape & Schawrze، 2000، p.11) أشار «سقراط» إلى أهمية الحصول على الشواهد، وفحص الافتراضات المسبقة، واختبار صحة البراهين، وتحليل المفاهيم المتضمنة فى

الحجج. فلا غرو إذن حين يعزو المهتمون بالتفكير الناقد أسس مناهجهم إلى الطرق النقدية «السقراطية». لقد بدأ المنهج «السقراطى» فى الحوار العقلانى المنطقى الناقد مؤخرا يكتسب أنصارا متزايدين، حيث أصبح يطلق عليه إسم «التساؤل السقراطى»، وهو منهج يقوم على أساس الوضوح والاتساق المنطقى. (Lape & Schawrze، 2000، pp.1-14).

يمكننا أيضا أن نعتبر أفلاطون وأرسطو والشكاك اليونان روادا للتفكير المنطقى العقلانى الناقد. لقد بين لنا هؤلاء المفكرين بجلاء كيف أن الأمور التى نصادفها فى حياتنا اليومية كثيرًا ما تختلف فى حقيقتها عما تبدو لنا عليه فى الظاهر، وأن العين الخبيرة والعقل المنظم «المتمنطق» هو فقط القادر على النفاذ وراء «المظهر الخادع» للأشياء للوصول إلى جوهرها الحقيقى الكامن تحت السطح.

وإذا إنتقلنا إلى الحضارة العربية الإسلامية فسنجد أن تلك الحضارة ما كان لها أن تحقق ما وصلت إليه من إنجازات فى العلم والفلسفة والأدب والعمارة وغير ذلك من مناحى الحضارة المختلفة إلا عبر تبنى طرق التفكير المنطقى. لقد أدرك العديد من المفكرين المسلمين أهمية المنطق واعتبروه آلة أو أداة أو فنا لقيادة العقل، أو كما يقول الفارابى «صناعة لتقويم العقل»، أو وفقا لرأى ابن سينا «آلة لعصمة الفكر من الوقوع فى الزلل». أما «الغزالى» فقد اعتبر المنطق «معيارا» للعلم، حيث أنه يرى أنه:

> **ينبغى على المتكلم أن يكون فى مقدوره تقدير وزن الآراء المتعارضة، ووزن الحجج هو مادة موضوع المنطق، فهو الذى يميز الحجة «الصحيحة» من الحجة «الجدلية»، كما يميز الحجج «الاقناعية» و«المغالطة» و«الشعرية». (نيقولا ريشر، ١٩٨٥، ص ١٧٩).**

وربما كان يتعين علينا أن نشير هنا إلى أنه على الرغم من النقد الذى يوجه عادة للغزالى من جراء هجومه على الفلسفة وما ترتب على ذلك من نتائج سلبية مُدمرة فى تاريخ الفكر الإسلامى، إلا أنه كان يتحدث دائما عن تقديره لمكانة وأهمية الدور المنوط بالمنطق وتأكيده المستمر على أن المنطق «آلة الفكر» وأنه لا ينطوى على أى محتوى مذهبى، وليس فيه خطر على الدين بل هو الذى يُسهم فى إعلاء طرق التفكير العلمى:

فلا يتعلق شئ منها (المنطقيات) بالدين نفيا أو إثباتا»، فهو فى الواقع الأداة التى يمكن وضعها لخدمة الأغراض الدينية، فلا وسيلة هناك للوصول إلى العلم إلا بالمنطق. (نيقولا ريشر، ١٩٨٥، ص ١٩٥)

وإذا انتقلنا إلى عصر النهضة الأوربية الكُبرى فسنجد أن الثورة العلمية ذاتها قامت على أساس التخلى عن الطرق التقليدية البالية وإتخاذ طرق جديدة فى التفكير المنطقى والعلمى تعلى من شأن التجارب والملاحظات وامتحان الشواهد. وإذا طالعنا الكثير من عناوين كتب رواد الفكر الغربى بدءا من «بيكون» و«ديكارت» و«نيوتن» و«جاليلو» ومرورا «بهيوم» و»كانط» وليس انتهاءا «برسل» و«فتجنشتين» و«كواين»، سنجد أن كتاباتهم سنجد أنها تشير إلى أهمية التفكير المنطقى السليم.

غير أن هناك مفكرًا مهمًا تم تجاهل إسهاماته فى هذا الشأن، وهو يعد من أهم رواد التفكير المنطقى على مر العصور وربما يرجع إليه الفضل فى غرس دعائم التفكير المنطقى المعاصر فضلًا عن كتاباته غير المباشرة عن التفكير الناقد بما يجعلنى أزعم أنه يقف جنبا إلى جنب مع سقراط كرائد لهذا اللون من التفكير، وأعنى به برتراند رسل. فعلى الرغم من عدم الإشارة إلى اسم «رسل» فى أدبيات التفكير الناقد المعاصرة إلا عرضا، إلا أن مبادئ التفكير الناقد كما يعرضها المهتمون به نجدها موجودة فى صورة متناثرة فى كتاباته المختلفة حتى فى مجالات بعيدة عن المنطق. فيكفى أن نشير إلى قناعته بأن الحصول على المعرفة وإن كان شاقا إلا أنه ليس مستحيلا، وإلى دفاعه عن حرية الفكر واستقلال البحث العلمى، ومن هجومه على النظام التعليمى الجامد الذى يشجع على ما أطلق عليه اسم «عقلية القطيع» herd mentality بما ينطوى عليه من تعصب وتحيز، وإلى دعوته إلى تبنى ما أسماه «العادات الذهنية النقدية» critical habit of mind (Russell، 1973). والمدهش أن مفهوم التفكير الناقد عند «رسل» لا يختلف كثيرا عن توصيف المناطقة المعاصرين له، فهو يشير إلى خطر فلسفة التلقين The threat of indoctrination كما يشير إلى العديد من المهارات والميول التى تجمع بين فضيلتى التفكير العقلانى والأخلاقى معا. (Russell، 1985)، وخلاصة القول أنا أزعم أن إسهام «رسل» فى موضوع بناء أسس التفكير الناقد يعد إسهاما جوهريا مهما، وأن أحد أسباب تجاهل هذا الإسهام

إنما يرجع إلى أن معالجة رسل جاءت فى مرحلة مبكرة من القرن العشرين واتخذت عناوين مختلفة من قبيل «التفكير الإنعكاسى» Reflective thinking، و«التفكير الواضح» Clear thinking، و«التفكير المستقيم» Strait thinking، وأخيرا «التفكير العلمى»Scientific thinking.

لقد قادت معالجة رسل وغيره من رواد التفكير المنطقى إلى تغيير شامل فى طرق التدريس فى الجامعات، فلم يعد الأستاذ القائم على تعليم الطلبة فى المدارس والجامعات هو ذلك الحكيم الواقف على المنصة sage on the stage الذى يتحدث طوال الوقت بمفرده والكل ينصت إليه دون مشاركة، وإنما أصبح مجرد مُرشد يقف إلى جوارك Guide on the side كى يساعدك على أن تفكر بنفسك تفكيرا نقديا فى الموضوعات المطروحة. ويرجع الفضل فى صياغة هذه الأفكار بهذه الصورة الواضحة إلى أليسون كينج Alison King فى مقال معروف نشرته آوائل تسعينيات القرن العشرين بعنوان "From Sage on the Stage to Guide on the Side". تفاضل فيه بين الطريقتين السابقتين فى التعليم وهو ما خلق نزاعا حول الأمر ما زال قائما حتى الآن. هكذا عاد الاهتمام بالتفكير المنطقى الناقد ليحتل من جديد دائرة الضوء فى الدوائر الأكاديمية والجامعات الغربية، فهناك حركة بعث وإحياء فى الجامعات والمدارس ومؤسسات البحث العلمى تشكل منعطفًا تاريخيًا مهما فى الاهتمام بالتفكير الناقد حتى أنه لا توجد جامعة فى الغرب فى الوقت الراهن على وجه التقريب لا تجعل من التفكير الناقد مقررا إجباريا تلزم به طلبتها على اختلاف تخصصاتهم.

تعريف التفكير الناقد؟

يرجع أصل مصطلح التفكير الناقد Critical thinking إلى الكلمتين اليونانيتين: «Kriticos» التى تعنى الحكم الصحيح، وKriterion والتى تعنى معايير أو مقاييس، وهكذا فالأصل اللغوى للتفكير الناقد يعنى الحكم الصحيح القائم على معايير معينة. (Scriven & Paul، 2005، p.1).

وتحتشد كتب المنطق المعاصرة بتعريفات متعددة متداخلة لمعنى وماهية التفكير

الناقد، وتجمع معظم هذه التعريفات على اختلافها، على وجوب إقحام المتلقى فى عملية تفاعل نشط مع ما يكتسب من معتقدات ومعارف، على نحو يُسهم فى تحديد بنية أو شكل ما يُقال، ويبحث بصورة مستمرة عن مبررات تسوغه. لعله من المناسب أن نستعرض أهم تعريفات التفكير الناقد التى نرى أنها خليق بأى شخص أن يسعى لإكتسابها (Moore & Parker، 2005. pp 3-15):

- التفكير الناقد يعنى اتخاذ قرارات عقلانية بخصوص ما يتوجب علينا الاعتقاد فيه أو الإحجام عن الاعتقاد فيه (ستيفن نورس).
- غاية التفكير الناقد تحقيق الفهم، تقويم وجهات النظر، وحل المشاكل. بحسبان أن هذه المهام تتضمن طرح أسئلة، التفكير الناقد وفقًا لهذا الرأى يتمثل فى تحقيق أو بحث نقوم به حين نروم الفهم أو التقويم أو حل المشاكل (فيكتور ميورانا).
- التفكير الناقد مجموعة من المهارات: فهم معنى الجملة، الحكم على ما يعتريها من غموض، وما إذا كانت النتيجة الاستقرائية وجيهة، وما إذا كانت الأحكام التى تصدرها السلطات جديرة بالقبول (سمث).
- بوجه عام، التفكير الناقد معنيٌ بالنزاهة الفكرية، وانفتاح العقل؛ فى مقابل التفكير المستند إلى العاطفة، والكسل الذهنى والانغلاق الفكرى. وفق هذا يفترض التفكير الناقد القيام بالمهام التالية: تتبع الشواهد، اعتبار كل الاحتمالات، الركون إلى العقل عوضا عن العاطفة، الدقة، اعتبار مختلف وجهات النظر والتفسيرات، تقييم أثر البواعث والتحيز، الاهتمام بالعثور على الحقيقة عوضا عن الاهتمام والمباهاة بأننا على حق، عدم التسرع فى رفض الآراء غير السائدة، الوعى بالمحاباة، وعدم السماح لها بحملنا على تغيير أحكامنا (دانيل كورلاند).
- التفكير الناقد فن التفكير فى التفكير، أى تفكير المرأ بغية جعل تفكيره أفضل؛ أى أكثر وضوحا، وأكثر دقة، وأكثر قابلية لأن يدافع عنه (بول، بنكر، آدمسون، ومارتن).

- يشتمل التفكير الناقد على القدرة على الاستجابة لما نسمع أو نقرأ عبر التمييز بين الحقائق والمشاعر الشخصية، الأحكام والاستدلالات، الحجج الاستنباطية والحجج الاستقرائية، الموضوعى والذاتى. أيضا فإنه يشتمل على إثارة الأسئلة، تشكيل الحجج وإدراك بنيتها، دعم الحجج بطريقة مناسبة، تعريف وتحليل وتشكيل حلول مشاكل وقضايا بعينها، تقويم المعلومات والبيانات عبر تأمين استدلالات بعينها، الوصول إلى نتائج وجيهة مستنيرة، تطبيق الفهم والمعرفة على مشاكل جديدة ومختلفة، تطوير تأويلات عقلانية محكمة، تعليق الحكم والانفتاح على معلومات ومناهج ونظم ثقافية وقيم ومعتقدات جديدة، واستيعاب المعلومات.

- يمكن أن نلخص كل التعريفات السابقة فى القول بأن التفكير الناقد هو محاولة لاكتساب عادة تقييم وتحليل محتوى الأفكار والآراء والأفعال بغية الحكم على وجاهتها من الناحية المنطقية. فالتفكير الناقد إن هو إلا العملية العقلية المنظمة المتمثلة فى تحليل وتركيب وتصور وتقييم المعلومات التى تم الحصول عليها من خلال الملاحظات، والخبرات، والتأملات، والاستدلالات، وغير ذلك من المصادر بهدف أن تكون مرشدًا لمعتقداتنا وأفعالنا، ونحن حين نتحدث عن تحليل وتقييم الأفكار فإننا لا نقصد تصيد أخطاء الآخرين أو الزهو بالانتصار على الخصوم والأقران، وإنما يجب أن نعى أن التفكير الناقد عملية إيجابية تهدف إلى الوصول إلى أفضل السبل للتعبير عن الأفكار. فسواء أكنا نعد تقريرا دراسيا، أو نفحص ألبوما غنائيا، أو نناقش قيمة لوحة فنية أو فيلما شاهدناه، أو نتجادل بشأن صحة هدف ألغاه الحكم فى أحد المباريات، أو أفضل سيارة مستعملة أو جديدة سنشتريها، أو حتى نقرأ خبرًا علميًا منسوبًا لجامعة عريقة أو دورية علمية مشهورة، فإننا نحتاج إلى بعض الموجهات التى تعيننا على كيفية فض النزاع أو إلى مجموعة من القواعد التى تساعدنا على حسم الجدال واتخاذ القرارات المناسبة. تلك هى مهمة التفكير الناقد.

وهنا تتضح لن أهمية الاستدلال المنطقى باعتباره الأساس الذى ستند إليه التفكير الناقدن فالتفكير الناقد يتمثل فى صياغة استدلالات منطقية، كما أنه يعبر عن

محاولات مستمرة لتقويم لوجهات النظر المختلفة، فضلا عن أن التقويم لا يتحقق إلا عبر أساليب منطقية. وإذا كان المنطق وسيلة من وسائل تحقيق غايات التفكير الناقد، فلا ريب أن الفهم وحل ما يعرض علينا من مشاكل، واتخاذ قرارات عقلانية راشدة من ضمن أهم تلك الغايات.

ويتعين علينا أن نوضح أن وظيفة المفكر الناقد تتمثل فى تطبيق المهارات التى اكتسبها فى كل المجالات الحياتية والأكاديمية المختلفة، فتصبح عنده الكتابة ناقدة والقراءة ناقدة والاستماع ناقدًا، أى باختصار التفكير برمته ناقدًا. هكذا تتمثل المهمة الأساسية للتفكير الناقد فى مساعدتنا على التمييز بين الوقائع المدعمة بالحجج والشواهد evidence وبين الآراء والاعتقادات غير المبررة، فبعض الأفكار تقوم فقط على محاولة الحث والإقناع عبر العزف على أوتار العواطف والانفعالات لتدفع شخصا معينا لتبنى أو رفض رأى معين عوضا عن إقناعه بالحجج والشواهد المحكمة. كما نستطيع باستخدام المنطق التمييز بين أنواع الحجج المختلفة وأوجه الاختلاف بينها؛ أى بين الحجج التى إذا سلمنا بصدق مقدماتها يتعين أن نسلم بصدق نتيجتها، وبين تلك التى نقبل نتائجها بدرجة من درجات الاحتمال حتى إذا سلمنا بصدق كل مقدماتها.

أما المهمة الأساسية التى يساعدنا التفكير المنطقى الناقد فى إنجازها فتتمثل فى الكشف عن أنواع المغالطات وكيفية اجتناب الوقوع فيها

مهارات التفكير الناقد

إذا كنا قد تحدثنا عن التعريفات المتباينة للتفكير الناقد والافتراضات المنطقية الكامنة وراء ذلك المفهوم ثم أشرنا إلى أهم أهداف التفكير الناقد فسوف نشير هنا إلى أهم المهارات والقدرات التى يتعين أن ينميها الشخص عبر الممارسة والتدريب لتمكنه من تحقيق الأهداف السابقة:

- تنمية مهارة القدرة على التفكير الحر المستقل ومهارة القدرة على الحكم المحايد النزيه الموضوعى والقدرة على الكشف عن التناقضات المتضمنة فى الأفكار المطروحة.

- تنمية مهارة القدرة على فحص الأفكار الكامنة وراء المشاعر، والمشاعر الكامنة وراء الأفكار.
- تنمية مهارة القدرة على تعليق الحكم عند عدم توافر الشواهد الكافية أو المحكمة.
- تنمية مهارة الشجاعة الفكرية عند قبول أو رفض الأفكار المعروضة
- تدعيم الثقة فى قدرة العقل على الوصول إلى الأحكام السليمة، والقدرة على خلق وابتكار حلول جديدة للمشكلات إذا ما ثبت خطأ الحلول المطروحة
- تنمية مهارة القدرة على الارتياب فى مصادر المعلومات من خلال طرح الأسئلة المناسبة، فالارتياب فى مجال العلم فضيلة وليس رزيلة.
- تنمية مهارة القدرة على القراءة الناقدة للنصوص والآراء المختلفة.
- تنمية مهارة القدرة على الإنصات الناقد، والتى يطلق عليها «فن الحوار الصامت».
- تنمية مهارة القدرة على الكشف عن الافتراضات الضمنية وتقييمها ومهارة القدرة على التمييز بين ما يتعلق وما لا يتعلق بالموضوع المدروس.

لعل القارئ قد لاحظ تعدد التعريفات والافتراضات والمهارات المتعلقة بموضوع التفكير الناقد، ولعل غياب وجود مصادر متنوعة فى اللغة العربية عن الموضوع فضلا عن جدة الموضوع بصفة عامة هى التى دفعتنى إلى سرد كل هذه التفاصيل. غير أن التمييز بين الحجج الصحيحة أو الحجج المبررة من ناحية وبين الحجج الباطلة أو الضعيفة من ناحية أخرى، ومعرفة طرق اختبار جودة الشواهد، وأخيرا معرفة أنواع المغالطات وسبل تنكبها تمثل الإنجاز الأهم لدراسة التفكير الناقد. (Vaughn، 2006).

المغالطات الصورية واللا صورية:

تعد مسألة المغالطات من أهم الموضوعات التى شغلت المناطقة منذ أقدم

العصور، والغرض الأساسى من دراسة المغالطات يتمثل فى الدراية بسبل تجنب الوقوع فى الخطأ فى الاستدلالات المختلفة. ولا يكفى فى هذا المقام أن نقر أن العقل البشرى قاصر، بل يتوجب إشعاره بقصوره، ولا يكفى أن يقال إن العقل عرضة للخطأ، بل يتوجب تبيان أخطائه. المغالطة Fallcy لغة من الغلط، «أن تعيا بالشيء عن وجه الصواب»، وهى تعنى اصطلاحا الاستدلال الذى يعتوره خلل نتيجة لانتهاك قاعدة أو أكثر من قواعد المنطق، أو بسبب خلل دلالى أو تركيبى فى مقدمات الاستدلال. وكما يقر أحد المناطقة: «لعل خير وسيلة لتفهم أية قاعدة هى أن نراها تخترق»، وهذا يعنى أن الدراية بالمغالطات تعين بدورها على الدراية بقواعد المنطق نفسها.

ومن المفارقات المثيرة للرثاء أن كثيرا من الكتاب بما فى ذلك بعض كبار المفكرين، ناهيك بالساسة ورجال الدين، الذين يزعمون التمسك بقواعد المنطق يرتكبون العديد من المغالطات:

> **تنقسم كتب المنطق قسمين: يتعلق القسم الأول بالاستنباط حيث يتم فيه وصف المغالطات، وفى القسم الثانى الخاص بالاستقراء يتم الوقوع فى تلك المغالطات. (Gjertsen، 1989، p.88).**

يمكننا تعريف المغالطة بأنها حجة غير صحيحة تبدو لنا صحيحة بشكل مضلل. غير أن هذا التعريف يتضمن بالطبع معرفتنا بموضوعات أساسية من قبيل ما الحجة؟ ومتى تكون الحجة فاسدة؟ ومتى تكون صحيحة؟ ولم تبدو لنا أحيانا صحيحة على نحو مضلل؟

يُستخدم مصطلح «المغالطة» بمعانى مختلفة، لكنه يشير بوجه عام إلى الاستدلال الذى يعتوره خلل نتيجة لانتهاك بعض قواعد المنطق. المغالطة، إذن خطأ أو ربما «حيلة» استدلالية قد يستخدمها المرء فى محاولته إقناع الآخرين بقبول نتيجته.

ومهما يكن من أمر، غالبا ما يتوهم مرتكب المغالطة، أو يعمد إلى جعلنا نتوهم، أن مقدمات مغالطته تضمن صدق نتيجتها، وغالبا ما يرجع اعتقاده إلى صعوبة يلقاها عند محاولته تمييزها عن حجة أخرى صحيحة، وقيامه بالخلط بينهما، أو معرفته

بالحجة الصحيحة لكنه، لحاجة فى نفسه، يتعمد إرتكاب «رزيلة» الوقوع فى الخطأ، إن جاز التعبير.

ربما يرجع الفضل إلى أفلاطون فى تجميع أمثلة على أسالب التفكير الخاطئ، ولأن أفلاطون كان يعرض أمثلته على لسان اثنين من أشياع المدرسة السوفسطائية، توصف الأغاليط أحيانا بالسفسطات. غير أن أرسطو يعد بلا جدال أول من عُنى بصياغة قواعد أساليب التفكير الصحيح، ومن ثم أول من اهتم بتصنيف المغالطات. فعند تحليل أرسطو لقواعد صحة الأقيسة رأى أن هناك من الأقيسة ما يولد ضربا من الاقناع الكاذب، وهى الأقيسة الكاذبة، التى تنقسم بدورها إلى قسمين: المغالطات اللفظية «in dictione»، والمغالطات غير اللفظية «extra dictionem»، فمن المغالطات اللفظية ما كان نتيجة للالتباس، ومنها ما كان نتيجة للتقديم والتأخير، ومنها ما كان نتيجة لغلط صرفى، كالخلط بين اسم وفعل أو فعل وصفة، متشابهة فى الشكل. وهذه المغالطات التى قد يواجهها المنطقى تتنوع بين اللغوى والنحوى، لكنها فى كل الأحوال تفسد القياس المنطقى، من هنا نالت اهتمام المناطقة أكثر مما نالت عناية النحاة. وهناك العديد من المغالطات المنطقية الصرفة (التى نطلق عليها فى المنطق المعاصر اسم المغالطات الصورية)، وهى تنجم، فى رأى أرسطو، عن جهل بقواعد القياس الصحيح. (ماجد فخرى، ١٩٧٧، ص ٣٣). ومن بين هذه المغالطات:

ـ حمل ما هو بالعرض على ما هو بالجوهر، من قبيل قولنا أن أحمد ليس رجلا، لأنه ليس زيدا، وزيد رجل. (أرسطو، ١٩٨٠، ص ٨٠٩)

ـ اطلاق المسند النسبى (a dicto secundum quid، ad dictum simpliciter)، من قبيل قولنا أن موضوع الظن موجود اطلاقا، لأنه موجود فى الظن. وأن «هيفاء» بيضاء سوداء ما دامت سوداء العينين بيضاء الوجه.

ـ الجهل بما هو الإبطال (ignoratio elenchi)، فإبطال صفة ما أو نسبة ما لا يستقيم، ما لم ندلل على أن الشئ يتصف بخلاف الصفة أو النسبة المنفيتين، بالمعنى نفسه وعلى الوجه نفسه: فنحن، على سبيل المثال، لا نبطل أن الأثنين ليست ضعف الواحد، إذا أثبتنا أنها ليست ضعف الثلاثة.

ـ المصادرة على المطلوب (petition principii)، وتتمثل فى إثبات صحة قضية على أساس مقدمات لا يمكن اثباتها إلا من خلالها، ويطلق عليه أيضا اسم «قياس الدور» أو تحصيل الحاصل. ويقصد به إثبات القضية وفقا للقضية ذاتها. (أرسطو، ١٩٨٠، ص ٨١٤).

ـ اعتبار ما ليس علة علة (non causa pro cus)، من قبيل أن ننفى صدق مقدمة معينة على أساس فساد نتيجة لا تلزم عن تلك المقدمة. (أرسطو، ١٩٨٠، ٨٢١).

ـ الإجمال حيث ينبغى التفصيل (أو غلط السؤال الواحد)، مثل سؤالنا: هل جميع العرب متخلفين أم لا؟ لأن الواقع يقول أن بعضهم ليس متخلفا، وتشبه هذه المغالطة مغالطة أخرى سيأتى الحديث عنها هى مغالطة «الورطة الكاذبة». (أرسطو، ١٩٨٠، ص ٨٢٢).

أما فى التراث العربى الإسلامى، فقد عرف المناطقة المسلمون أهمية تصنيف المغالطات وعلاقتها بالاستدلالات عامة والقياس خاصة. وسنكتفى هنا بالإشارة إلى معالجة «ابن سينا» للمغالطات؛ لأن مؤلفات ابن سينا تشكل ذروة مرحلة النضج التى أعقبت فترة أنكر فيها بعض الفقهاء المسلمين منفعة المنطق بل وحرموا الاشتغال به. (ابن الصلاح، ص ٤٢)، فضلا عن قيام نزاع عنيف بين المنطق والنحو أوضحته لنا المناظرة المعروفة بين النحوى السيرافى والمنطقى ابى بشر متى (التوحيدى، ١٩٤٤، ص ١٠٤). من هنا تأتى أهمية مؤلفات ابن سينا التى:

> **«تجمع مختلف النظريات المستمدة من العهد اليونانى القديم أو من مصادرأخرى، فى تعليم منطقى موحد مع إضافة بعض التجديدات التى وقع عليها «ابن سينا» فى محاولته للتقريب بين لغة المنطق وتعقيد الواقع. لكنها، بعيدا من أن تكرس عهدا جديدا، تشكل تتويجا للأعمال التى قام بها الفارابى». (فاخورى، ١٩٩٣، ص ٢٨)**

يعرف «ابن سينا»المغالطة بأنها:

> **قياس يعمله انسان يتشبه بالجدلى أو التعليمى لينتج بعمله هذا نقيض وضع ما؛ وينبغى بنا أن لا ندعوه تبكيتا (أى غلبة بالحجة؛ أيا كان الطريق المسلوك لأجل هذه الغلبة!) أو ندعوه توبيخا؛ بل تضليلا فحسب. (ابن سينا، ١٩٥٨، ص ١)**

ويتفرع المغالطون فى رأى ابن سينا إلى فرعين: سوفسطائيون ومشاغبون؛ فالأول منهما هو الذى يترائى بالحكمة، مدعيا بأنه من أنصار مذهب البرهان. والآخر هو الذى يترائى بأنه جدلى، ويستعين فى حواره بقياس من «المشهودات المحمودة»، ومن هنا فإن «الأول له بحسب ما يقول، والثانى بحسب ما يسمع». وقديما قيل أن بين الحق والباطل أربعة أصابع، هى المسافة المكانية ما بين العين الباصرة والاذن السامعة!(جعفر آل ياسين، ١٩٨٣، ص ١٢٧)

ويمكن رد جميع المغالطات، فى رأى «ابن سينا»، سواء التى تعتمد اللفظ أو التى تعتمد المعنى، إلى أصل واحد؛ ألا وهو العجز عن التمييز الذى يقود إلى الوقوع فى الخطأ، والذى يرجع بدوره إلى الجهل بالقياس والتبكيت من حيث أن حد القياس هنا مقول على التبكيت، فكل غلط يقع فى الاستدلال القياسى يؤدى حتما إلى استدلال زائف أو كاذب:

لأن القياس قياس بحسب نتيجته، وتبكيت بحسب مقابل نتيجته، سواء كان مقابل نتيجته بقياس آخر يقابله، أو بغير قياس. فيكون إذن كل قياس؛ كان بالحقيقة أو بحسب الظاهر أو كان جدليا بالحقيقة أو جدليا بالظاهر فهو تبكيت. (ابن سينا، ١٩٥٨، ص ٤١).

وفى العصر الحديث اهتم العديد من المناطقة والفلاسفة بدراسة وتصنيف المغالطات، ومن أهمهم جون لوك، جون ستيوارت مل. ولكن، ما الحاجة أصلا إلى دراسة المغالطات؟ ولماذا لا نكتفى بدراسة سبل التفكير الصحيحة؟ ولماذا كانت مسألة المغالطات من أهم الموضوعات التى شغلت المناطقة منذ أقدم العصور؟

تتعين الغاية من تناول المغالطات فى الدراية بسبل تجنب الوقوع فيها، ولأن خير وسيلة لتفهم أية قاعدة أن نراها تخترق، فإن الدراية بالمغالطات تعين بدورها على الدراية بقواعد المنطق نفسها كما ذكرنا. من منحى آخر، قد نحتاج أثناء دفاعنا عن آرائنا إلى تبيان الأخطاء المنطقية التى ركن إليها خصومنا فى دفاعهم عن آرائهم. إن قواعد المنطق، التى نفترض أنها تمكننا من الدراية بأساليب التفكير الصحيح، أشبه ما تكون بالخريطة التى تبين لنا المعالم الرئيسة للطريق، لكنها لا تبين كل التفاصيل

ولا تخبرنا كيف نصل إلى غايتنا، ومن المحتمل أن نضل طريقنا حتى مع وجود تلك الخريطة. من هنا يساعدنا المنطق على وضع علامات تحذيرية، إن جازت المماثلة، على الطريق تمنعنا من سلوك طرق مسدودة أو مضللة. ولعلنا كثيرا ما نرى العديد من العقول النابهة تلجأ تحت ضغط المرض أو الفشل أو غير ذلك من المواقف والضغوط الصعبة إلى تبنى ألوانا من التفكير اللامنطقى المفعم بكل أنواع المغالطات.

المغالطة إذن هى نمط من الحجج يبدو صحيحًا وهو ليس كذلك لوجود خلل فى الحجة. وتنقسم المغالطات عمومًا إلى نوعين: مغالطات صورية Formal Fallacies ومغالطات لا صورية Informal Fallacies. وتتعلق المغالطات الصورية بخلل فى صورة الحجة، أى أنها تتعلق بالحجج الاستنباطية؛ هكذا فالحجة الاستنباطية التى تتضمن أحد المغالطات الصورية تعد حجة غير صحيحة Invalid Argument، ولعل هذا يتطلب منا أن نشير سريعا إلى المقصود بصحة الحجة وكيف أن الصحة المنطقية تختلف اختلافا جوهريا عن صدق وكذب المقدمات. فمعنى أن تكون حجة معينة صحيحة valid يعنى أنها انتظمت فى صورة منطقية بحيث تكون مقدماتها قادرة على ضمان صدق نتيجتها. بعبارة أخرى، يستحيل فى الحجة الصحيحة أن تصدق المقدمات وتكذب النتيجة. (Gulaby، 2002، pp.25-40).

ونضيف هنا إلى مفهوم الصحة المنطقية مفهوم الدقة أو السلامة Soundness، فالحجة تكون سليمة sound فقط وإذا فقط كانت صحيحة وكل مقدماتها صادقة بالفعل فى الواقع الخارجى.

من هنا نلحظ أن الحجة قد تكون صحيحة رغم كذب مقدمة أو أكثر من مقدماتها، بل إنها قد تكون صحيحة رغم كذب كل قضاياها. وعلى وجه التحديد: لا تشتمل بعض الحجج الصحيحة إلا على قضايا صادقة، وقد تكون كل قضايا الحجة كاذبة وتظل صحيحة، كما فى:

كل ما هو مصنوع من الذهب لا قيمة له.

كل العملات المصرية مصنوعة من الذهب

لذا، فكل العملات المصرية لا قيمة لها.

هذه حجة صحيحة لأنه لو صدقت مقدمتاها، لصدقت نتيجتها، رغم أنها جميعها فى واقع الأمر كاذبة(على الرغم من أن البعض قد يجادل هذه الأيام بأن النتيجة قد تكون صادقة!)

فى المقابل، قد تكون جميع مقدمات الحجة ونتيجتها صادقة وتظل حجة فاسدة، والأمثلة على ذلك كثيرة:

كل القاهريين مصريون

بعض المصريين من أصول ريفية

إذن بعض القاهريين من أصول ريفية

أيضا قد تكون الحجة ذات المقدمات الكاذبة والنتيجة الصادقة صحيحة وقد تكون فاسدة:

كل القطط ثدييات.

كل النمور قطط.

ولذا كل النمور ثدييات.

يعبر المثال السابق عن حجة صحيحة، بينما يشير المثال الآتى إلى حجة صحيحة ذات مقدمات كاذبة ونتيجة صادقة:

كل الطيور ثدييات.

كل القطط طيور.

لذا كل القطط ثدييات.

وأخيرا، ثمة حجج فاسدة تكذب مقدماتها ونتائجها، ومثال ذلك:

كل الثدييات تطير.

كل الفئران تطير.

لذا كل الثدييات فئران.

هذا يعنى أن قيم صدق مكونات الحجة لا يحدد ما إذا كانت صحيحة أو فاسدة.

نستطيع أن نخلص من الأمثلة السابقة إلى الملاحظات المهمة الآتية:

- المقدمات الصادقة لا تضمن صحة الحجة.
- النتيجة الصادقة لا تضمن صحة الحجة.
- المقدمات الصادقة والنتيجة الصادقة معا لا تضمن صحة الحجة.
- الحجة الصحيحة لا تعنى صدق المقدمات بصورة آلية.
- المقدمات الكاذبة لا تعنى بالضرورة فساد الحجة.
- النتيجة الكاذبة لا تعنى بالضرورة فساد الحجة.
- المقدمات الكاذبة والنتيجة الكاذبة لا تعنى بالضرورة فساد الحجة.
- الحجة الفاسدة لا تقود بالضرورة إلى نتيجة كاذبة.

تلك كانت مجموعة من الملاحظات التى يتعين مراعاتها عند الحكم على صحة الحجج الاستنباطية.

معظم المغالطات الصورية تنجم عن انتهاك أحد هذه القواعد، أو أحيانًا من جراء خلل فى صورة الحجة:

- مغالطة إثبات التالى Fallacy of affirming the consequent
- مغالطة إنكار المقدم Fallacy of denying the antecedent

فى الحالة الأولى، نستنتج مقدم الشرط استنادا على ثبوت القضية الشرطية وثبوت تاليها، وفى الثانية نستنتج سلب التالى استنادا إلى ثبوت القضية الشرطية ونفى مقدمها. المثال التالى يوضح المغالطة الأولى:

إذا نجح باسم بتقدير ممتاز سيحصل على الوظيفة المعلن عنها.

حصل باسم على الوظيفة المعلن عنها.

لا بد أن باسم حصل على تقدير ممتاز.

نستطيع بيان الخلل فى هذه الحجة عبر طرح حجة مماثلة، أى تحتاز على الصورة المنطقية نفسها، يتضح فيها إمكان صدق المقدمتين وكذب النتيجة.

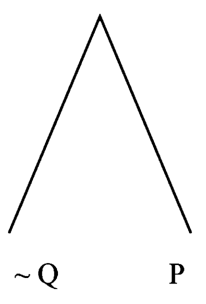
يمكننا ترميز الحجة السابقة ومن ثم الحكم عليها بطريقة جداول الصدق المعروفة Truth table، أو طريقة أشجار الصدق Truth tree

$$P \rightarrow Q$$

$$Q$$

Then p

سلب النتيجة P ~



~ Q P

من الواضح أن الحجة غير صحيحة، لأنه لم يقع أى تناقض بين المقدمتين والنتيجة ومن ثم لم يغلق أى فرع من الفرعين مما يدلل على فساد الحجة.

أما فى حالة إنكار المقدم، فإننا نقوم بسلب المقدم ونستنتج من ذلك سلب التالى وهى حجة فاسدة أيضا. مثال على هذه المغالطة:

إذا أمطرت السماء ابتلت الأرض.

لم تمطر السماء.

إذن لم تبتل الأرض.

أو المثال التالى:

إذا حدث اشتعال، فقد توفر أكسجين،

لم يحدث اشتعال،

إذا لم يتوفر أكسجين.

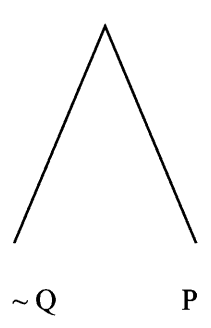
يوضح لنا التحليل الشجرى للحجتين السابقتين فساد الحجة على النحو الآتى.

$P \rightarrow Q$

P ~

Q ~ then

سلب النتيجة Q~ ~



من الواضح أن الحجة غير صحيحة، لأنه لم يقع أى تناقض بين المقدمتين والنتيجة ومن ثم لم يغلق أى فرع من الفرعين مما يدلل على فساد الحجة.

- مغالطة الفصل

أحيانا يتوقف ارتكاب المغالطة على حدوث خلط بين الفصل بمعناه الاستبعادى الحصرى ومعناه الشمولى. مثال ذلك قولنا:

إما أن سمر أمريكية الجنسية أو مصرية الجنسية،

سمر أمريكية الجنسية،

ولذا فإنها ليست مصرية الجنسية.

إذا كان المقصود من الفصل فى المقدمة الأولى هو الدلالة الاستبعادية، فإن الحجة صحيحة؛ ولكن إذا كان المقصود منه هو الدلالة الشمولية التى تتسق وصدق جزئى الفصل، فإنها فاسدة، فقد يكون على حاصلا على جنسية مزدوجة فى آن واحد.

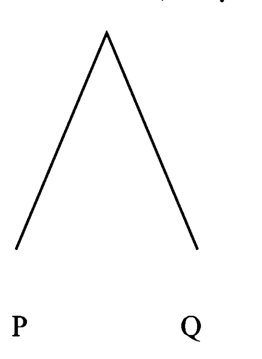
إذا كان المقصود هو المعنى الشمولى، يمكن ترميز الحجة واختبارها بطريقة الأشجار على النحو التالى:

(P v Q)

P

then ~ Q

سلب النتيجة Q



P Q

من الواضح عدم حدوث أى تناقض بين المقدمتين والنتيجة ولم يغلق أياً من الفرعين ومن ثم تكون الحجة غير صحيحة.

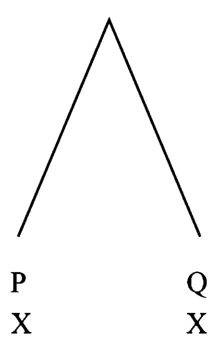
قارن ذلك بالصورة الآتية للحجة الصحيحة المعروفة باسم: Disjunctive Syllogism

(P v Q)

~P

then Q

سلب النتيجة Q ~



من الواضح أن الحجة السابقة صحيحة، إذ يبين تحليلها الشجرى حدوث تناقض بين المقدمتين والنتيجة، ومن ثم إغلاق الفرعين.

مغالطة الإحراج Constructive Dilemma

نقول إن المرء يواجه «إحراجا» أى مأزقا حين يتعين عليه الاختيار بين بديلين لا يمكنه إلا اختيار أحدهما وهو غير راغب فيهما معا. من هنا يقال أن ذلك الشخص وقع بين قرنى الإحراج. يُستخدم قياس الإحراج فى طرح بدائل أمام الخصم، محتم عليه أن يختار بينها، ثم يتم إثبات أنه بصرف النظر عن أى بديل يختار، فإنه ملزم بنتيجة غير مقبولة.

ثمة ثلاثة سبل لتجنب أو دحض نتيجة مغالطة الإحراج: «المروق بين قرنى المأزق»، «المسك بأحد قرنيه»، و«الرد بحجة إحراج مضاد». لاحظ أن هذه ليست سبلا لإثبات فساد قياس الإحراج، بل سبل لتجنب نتيجته دون التشكيك فى صحة الحجة.

للرد على قياس إحراج ما، نقوم بتشكيل قياس إحراج آخر، نتيجته تعارض نتيجة القياس الأصلى. كمثال تقليدى على هذا النوع من الردود، نذكر الحجة التى تحاول فيها الأم التى تحاول أن تثنى ابنها عن الدخول فى السياسة:

إذا قلت ما هو عدل، سوف يكرهك الناس؛ وإذا قلت ما ليس عدلا سوف تكرهك الآلهة؛ ولكن يتوجب عليك أن تقول هذا أو ذاك؛ ولذا سوف تصبح مكروها.

وقد رد ابنها على حجتها على النحو التالى:

إذا قلت ما هو عدل، سوف تحبنى الآلهة؛ وإذا قلت ما ليس عدلا سوف يحبنى الناس؛ ولكن يتوجب على أن أقول هذا أو ذاك؛ ولذا سوف أصبح محبوبا.

أيضا قد يرد على من يجادل:

إذا عملت، كسبت مالا، وإذا لم أعمل، أقضى وقتا ممتعا. إما أننى أعمل أو لا أعمل؛ ولذا، إما أكسب مالا أو أقضى وقتا ممتعا.

بالحجة المضادة التالية:

إذا عملت، لا أقضى وقتا ممتعا، وإذا لم أعمل، لا أكسب مالا. إما أننى أعمل أو لا أعمل؛ ولذا، إما لا أقضى وقتا ممتعا أو لا أكسب مالا.

ومن الأمثلة الشهيرة على قياس الإحرج قصة بروتاجوراس الفيلسوف السوفسطائى المعروف وتلميذه «إواثلوس». كان «براتوجراس» معلما عاش فى اليونان فى القرن الخامس قبل الميلاد، درّس الفلسفة والجدل والخطابة، لكنه تخصص فى فن الترافع أمام المحلفين. أما «إواثلس» فتلميذ رغب فى أن يصبح محاميا، ولأنه لم يستطع دفع الرسوم المتطلبة، عقد اتفاقا يعلمه «براتوجراس» بمقتضاه الجدل والمحاماة ولا يتقاضى أجره إلى أن يكسب «إواثلس» أول قضية. بعد أن أكمل «إواثلس» دراسته، تلكأ فى الممارسة؛ وبعد أن يأس «براتوجراس» من استرجاع حقه، تقدم بدعوة ضد تلميذه السابق للحصول على المبلغ الذى هو مدين له به. قرر «إواثلس» الدفاع عن قضيته فى المحكمة. حين بدأت المحكمة، طرح «براتوجراس» قضيته على النحو التالى:

إذا خسر «إواثلس» قضيته، محتم عليه أن يدفع لى (وفق قرار المحكمة)؛ أما إذا كسبها، محتم عليه أن يدفع لى (وفق العقد المبرم بينهما). محتم أن يكسب أو يخسر. ولذا، محتم على «إواثلس» أن يدفع لى.

بدا الوضع سيئا نسبة إلى «إواثلس»، لكنه كان تعلم فن الخطابة والجدل جيدا. هكذا طرح أمام المحكمة الرد التالى:

إذا كسبت هذه القضية، لن يكون لزاما على الدفع «لبراتوجراس» (وفق قرار المحكمة)؛ إذا خسرت هذه القضية، لن يكون لزاما على الدفع «لبراتوجراس» (وفق العقد المبرم بيننا)، إذ أننى لن أكون آنذاك قد كسبت أول قضية. محتم أن أكسب أو أخسر، ولذا ليس لزاما على أن أدفع له.

لاحظ أن الحجتين صحيحتان، وأن الخلل إنما يرجع أساسا إلى التناقض القائم بين القانون الذى تعمل وفقه المحكمة والعقد المبرم بينهما.

وهناك صور عديدة لقياس الإحراج، منها الإحراج البسيط المثبت Constructive Dilemma، وقياس الإحراج البسيط الهدمى Destructive Dilemma، وقياس الإحراج المركب المثبت، وقياس الإحراج المركب الهدمى، لكنها تعد جميعا تنويعات متباينة لذات الفكرة. (Davis، 1986، p.329).

من الواضح أن أقيسة الإحراج لا تتضمن مبادئ منطقية جديدة بخلاف تلك المتضمنة فى قواعد القياس الأرسطبى:

> **كان الإحراج فى الماضى حيلة بلاغية لوضع الخصم فى موقف مربك، وبالتالى لكسب الموضوع الذى يثار حوله الجدل. فنحن نقع فى الإحراج أثناء الجدل أو النزاع حينما نكون مضطرين بواسطة المقدمات أن نختار بين قضيتين لا نريد أن نقبل أيا منهما. ومن الناحية العملية، نحن نقع فى الإحراج حينما لا يكون أمامنا سوى طريقين للسير فيهما، وكل منهما غير مرغوب فيه. (مهران، ١٩٨٩، ص ٢٨٩)**

مغالطة الخلف reductio ad absurdum:

يقوم برهان الخلف Indirect proof على أساس إثبات صحة حجة معينة من خلال استدلال تناقضا حين نسلم بصدق المقدمات وإنكار النتيجة. إذ أننا نعلم من قواعد المنطق الأساسية أن علاقة الوصل Conjnction لا تصدق إلا حال صدق طرفاها معا،

فإذا استحال صدق المقدمات مع إنكار النتيجة، فمن المستحيل أن تكون المقدمات كلها صادقة والنتيجة كاذبة. إذن فى برهان الخلف، نحن نقوم بإثبات صحة حجة معينة من خلال النقائض التى ترتب على التسليم بنقيضها. أما مغالطة الخلف فهى تسيء استخدام برهان الخلف الذى يعتبر أهم أساليب البرهنة غير المباشرة. وكنا قد سبق أن أشرنا إلى أن أرسطو عرف هذه المغالطة وتحدث عنها.

تقوم فكرة برهان الخلف على أساس فكرة أننا أحيانا نعجز عن إثبات ما نود إثباته عبر سبل مباشرة، فنلجأ إلى إثباته عبر إثبات كذب نقيضه. بكلمات أوضح فإن برهان الخلف يثبت القضية عبر إثبات أن افتراض سلبها يقودنا إلى قضية متناقضة. ولأن إفضاء القضية إلى قضية متناقضة إنما يعنى أنها قضية كاذبة، فما يفضى إلى محال محال لا محالة كما يقال، ولأن كذب أية قضية إنما يستلزم صدق نقيضها، وفق تعريفنا لرابط السلب، فإن هذا يثبت صدق القضية الأصلية التى رغبنا فى إثبات صدقها.

مثال ذلك، هب أنك اخبرت أن الشخصين اللذين أنت على وشك مقابلتهما إما كاذبين، بمعنى أن كل ما يقولانه كاذب، أوصادقين، بمعنى أن كل ما يقولانه صادق، أو أن أحدهما كاذب والآخر صادق بهذين المعنيين. ثم افترض أن أولهما، واسمه مجدى، قال: كلانا كاذب، فى حين أن الآخر،واسمه على، لم ينبس ببنت شفة. نستطيع إثبات أن مجدى كاذب بافترض أنه صادق، وهذا نقيض ما نود البرهنة عليه، ثم إقرار أن هذا الافتراض يستلزم وفق تعريفنا للصادق أن ما يقوله صادق. ولأنه قال عن نفسه، فضلا عن على، إنه كاذب، فهذا يعنى أنه كاذب، فالصادق لا يقول عن نفسه إنه كاذب. هكذا خلصنا إلى تناقض، فقد أقررنا أن مجدى صادق وغير صادق فى الوقت نفسه، الأمر الذى يبين أن افتراضنا الذى سلمنا به كاذب، بقدر ما يبين أن نقيضه صادق، أى أن مجدى كاذب.

من جهة أخرى نستطع إثبات أن عليا صادق باتباع الطريقة نفسها. سوف نفترض أن عليا كاذب، ونوظف المعلومة التى انتهينا إليها لتونا والتى تقر أن مجدى كاذب فى استنتاج أن كلا منهما كاذب. لكن هذا يستلزم أن مجدى صادق فيما قال، وهذا

يتناقض مع ما كنا انتهينا إليه، ما يستلزم أن افتراضنا القائل بكذب على كاذب، وأن نقيضه (الذى أردنا إثباته) صادق. لاحظ أن برهان الخلف برهان غير مباشر وأنه يستخدم فى الرياضيات لإثبات مبرهنات من قبيل أن جذر عدد أصم irrationl وأن ثمة عددا لامتناهيا من الأعداد الأولية. (Blumberg، 1976، p.158)

هب أننى أردت أن أثبت أن «كل أعضاء الحزب الديمقراطى منافقون» فجادلت بقولى إنه لو صح أنه «لا عضو فى الحزب الديمقراطى منافق»، لتحتم أن يكون العضو x،الذى نعرف جميعا مدى نفاقه السياسى المفضوح، وهو عضو بالحزب الديمقراطى، غير منافق؛ لكننا نعرف أنه منافق، الأمر الذى يثبت كذب افتراضنا «لا عضو فى الحزب الديمقراطى منافق»، ويثبت من ثم صدق قولنا بأن «كل أعضاء الحزب الديمقراطى منافقون».لاحظ أن «كل أعضاء الحزب الديمقراطى غير منافقين» ليست نقيض «لا عضو فى الحزب الديمقراطى منافق» بل مضادها، من هنا فقد يكذبان معا، فى حين أن المتناقضين لا يكذبان معا. غير أن عرض الأمر بهذه الصورة يتجاهل بديلا ثالثا: أن يكون بعض أعضاء الحزب الديمقراطى منافقون وبعضهم غير منافق، أى أننا تجاهلنا البديل الثالث بين «كل أعضاء الحزب الديمقراطى منافقون» و«لا عضو فى الحزب الديمقراطى منافق» وهو أمر نعرفه من خلال المربع الأرسطى التقليدى.

ولا تقتصر المغالطات الصورية على النماذج السابقة التى عرضناها فقط وإنما هناك العديد من صور تلك المغالطات، فمخالفة قواعد القياس ذاتها من قبيل عدم استغراق الحد الأوسط فى أى من المقدمتين، أو استغراق حد فى النتيجة لم يكن مستغرقا فى أى من المقدمتين، تعد من قبيل المغالطات الصورية، ولكننا سنكتفيبالنماذج السابقة لننتقل إلى الحديث عن المغالطات اللا صورية التى تعد الأهم بالنسبة لدراسة التفكير الناقد ولأنها الأكثر شيوعا.

المغالطات غير الصورية:

المغالطات غير الصورية تنجم عن أسباب عديدة منها ما يتعلق بغموض اللغة أو عدم الانتباه لموضوع المحاجة أو النقاش، أو عدم التعلق بالموضوع، الخ. وقد

جرت محاولات عديدة لتصنيف هذا اللون من المغالطات، فيتم أحيانا تصنيفها تحت عناوين من قبيل مغالطات عدم التعلق، ومغالطات الغموض، ومغالطات التعميم، ومغالطات اللجوء، ..الخ، غير أنه لا توجد فى كتب المنطق على كثرتها طريقة واحدة متفق عليها لتصنيف تلك المغالطات. وهناك العشرات من المغالطات غير الصورية التى لا نستطيع فى هذا المقام أن نعرض لها جميعًا، ومن ثم فسوف نكتفى بالإشارة إلى أهمها دون الإلتزام بتصنيف معين خاصة أن بعض هذه المغالطات تقع تحت أكثر من تصنيف:

مغالطة الحجة الشخصية(التجريح الشخصى):

(ad hominem) Attacking the Person:

ويقصد بها مهاجمة الشخص الذى نناقشه أو الذى يقدم لنا حجة معينة عوضًا عن تحليل رأيه أو مناقشة حجته، والأمثلة على هذا النوع من المغالطات كثيرة، وكثيرًا ما تتكرر على جميع المستويات خاصة فى أجهزة الإعلام وأثناء الانتخابات وفى غير ذلك من المواقف.

أمثلة:

- ما رأيك يا أسامة فى مقال أستاذة الأدب الإنجليزى المعروفة عن القضية الفلسطينية؟
- أسامة: أنا لم اقرأ ذلك المقال ولكنى أؤكد لك بأن لا قيمة له لأننا نعرف السلوك الشاذ المريب لتلك الأستاذة، ويكفى أنها نشرت لنفسها صور بملابس غير لائقة.
- ومثال آخر للشخص الذى طلب منه أن يقدم تقييما لخطة الرئيس الأمريكى دونال ترامب فى حل مشكلة سوريافرد قائلا، أى حل تتوقعه من شخص صفيق اللسان معادى للمرأة.

ومن أنواع مغالطات الحجة الشخصية نوع يسمى Tu quoque (ومعناها أنت أيضا، أو حتى أنت). وتتلخص فى رفض الحجة لأن سلوك مقدمها لا يتسق مع الحجة التى

قدمها. هكذا فقد لا نقبل النصيحة أو حتى التفسير العلمى الذى يقدمه الطبيب لمضار التدخين لأننا شاهدناه ذات مرة يدخن، لكن يجب أن نعى هنا أنه لا علاقة لتدخين الطبيب بالوقائع والحجج التى يسوقها.

مغالطة الاحتكام إلى الجماهير Appeal to the people

وعادة ما تأخذ هذه الحجة الصورة الآتية:

كل الناس مقتنعة بـ X

إذن X صادقة

تكمن هذه المغالطة فى محاولة إقناع الآخرين من خلال الاستناد إلى أنه ما دام معظم الناس يعتقدون فى صدق أمر معين إذن فمن المؤكد أنه صادق، ولكننا كثيرًا ما نكتشف أن رأى الأغلبية غير صحيح، وخير مثال على ذلك أن معظم الناس، بما فى ذلك العلماء، اعتقدوا لفترات طويلة أن الأرض مسطحة، وأنك لو أبحرت شمالًا أو جنوبًا بما فيه الكفاية فسوف تصل إلى نهاية الأرض. بيد أننا يجب أن نشير إلى أن اللجوء إلى رأى الأغلبية أو الجماهير ليس دائمًا خطأ أو يتضمن مغالطة، فإذا شاهد عدد كبير من الناس جريمة قتل، مثلًا، وأقسم كل واحد منهم فى المحكمة أنه شاهد الجريمة وثبت أنهم كانوا فى وضع يسمح لهم بذلك فإن هذه الحجة لا تتضمن مغالطة، بل قد تعد حجة استقرائية قوية.

حجة الانضمام إلى الجوقة Bandwagon fallacy:

وهى صورة من صور مغالطة الاحتكام إلى رأى الأغلبية أو الجماهير، ويقصد بها الحث على الانضمام إلى رأى الأغلبية بصدد اللحاق بأمر معين حتى لا تفوتنا الفرصة ونشعر بالندم. من أمثلة ذلك الاستماع إلى من يحثك على شراء شئ معين لأن الصفوة تشتريه، أو من يرفع الشعار الآتى فى الانتخابات:

من الواضح أن مرشحنا هو من سيفوز فى الانتخابات فوزًا ساحقًا، سارعوا بالانضمام إلى قافلة المؤيدين لهذا الانتصار المبين، أعطوا أصواتكم لمرشحنا المظفر.

الاحتكام إلى السلطة Appeal to Authority:

ويقصد به محاولة تبرير نتيجة حجة معينة بالاعتماد على قوة نفوذ وتأثير أشخاص معينين. والمقصود بالسلطة هنا أشخاص أصبح لهم تأثير على اختياراتنا وقناعاتنا بحيث نصدق ما يقولون حتى ربما قبل أن يتفوهوا به. وأمثال هؤلاء الأشخاص ينتشرون فى مجالات متباينة بعد أن أصبحوا يمثلون لنا سلطات مؤثرة؛ اقتصادية أو سياسية أو دينية أو رياضية أو فنية أوغير ذلك. قد يكون مثل هذا النوع من الحجج قويًا ومبررًا إذا كانت السلطة المستخدمة مناسبة للحجة كأن يكون الشخص خبيرًا يعتد برأيه أو حجة فى الموضوع المطروح، أما إذا كان هذا الشخص لا علاقة له بالحجة فهنا تحدث المغالطة. تأمل المثالين الآتيين:

(١) قال مدرب فريق الأهلى أن خير وسيلة للفوز بمباريات الدور النهائى هى الهجوم بأقل عدد والدفاع بأكبر عدد.

إذن الهجوم بأقل عدد والدفاع بأكبر عدد هو الوسيلة المناسبة للفوز بمباريات الدور النهائى.

(٢) ذكر رئيس دار الإفتاء أن أفضل وسيلة للتخلص من آلام المعدة هى عدم الإفطار والاكتفاء بشرب كوب من الماء المثلج فقط.

إذن عدم الإفطار وشرب كوب من الماء المثلج فقط يقى من آلام المعدة.

من الواضح أن الاعتماد على السلطة التى يمثلها المدرب فى المثال الأول يعبر عن حجة قوية ذات تعلق بالموضوع لأنه خبير فى الأمور المتعلقة بتلك الرياضة، أما المثال الثانى فمثال واضح لمغالطة الاعتماد على السلطة، إذ لا علاقة للمفتى بموضوعات الطعام والشراب، ناهيك بالآم المعدة. ويستغل أصحاب الإعلانات قوة تأثير بعض الأشخاص ومن ثم يستخدمونهم لإقناعنا بشراء منتجات لا علاقة لمن يظهر فى الإعلان بها، فتجد لاعب كرة يعلن عن مياه غازية متحدثًا عن خواصها المنعشة المغذية، أو فنانة مشهورة ترقص شبه عارية حاملة بين يديها منتجًا للعناية بالشعر تحاول إقناعنا بأنه أفضل منتج فى الوجود.

مغالطة الاحتكام إلى الشفقة: (argumentum ad misericordiam) Appeal to pity

تكمن فى محاولة تبرير نتيجة الحجة بالاعتماد على إثارة الشفقة والعاطفة، مثال:

- لقد أمضيت ثلاثة أيام فى إعداد البحث الذى طلبه الأستاذ وتكلفت مبلغا كبيرا لطباعته، وأنا ظروفى صعبة لأن لدى عدة أخوة ووالدى موظف بسيط. إذن لابد أن أحصل على تقدير ممتاز.
- إن المتهم الماثل أمامكم برئ من تهمة إغتصاب الأطفال أو تعذيبهم، فهو يعانى من الفشل الكلوى وعاطل عن العمل منذ عامين وعانى منذ طفولته من الحرمان والفقر والمرض.

مغالطة المنزلق الحدر Slippery Slope

تتمثل هذه المغالطة فى افتراض أن من شأن إتخاذ خطوات معينة للتعامل مع موضوع ما يتسبب فى سلسلة من الحوادث المستهجنة والخارجة عن نطاق السيطرة، رغم أن الواقع يخبرنا بإمكان وجود إجراءات تحول دون وقوع مثل هذه السلسلة من الحوادث. ثمة من يجادل بأن إقرار حظر بيع الخمور بسبب أضراره على صحة الناس، سوف يؤدى إلى شيوع تعاطى المخدرات كبديل لشرب الخمور. وأن تعاطى المخدرات سيقود إلى مشكلات صحية واجتماعية أخطر بكثير من مشكلات شرب الخمور. من الواضح أن هذا الشخص يجادل هنا بأن منع الخمر سوف يقحمنا فى منحدر لا نهاية له، رغم أن هناك مبررات مقنعة تضمن القيام باتخاذ إجراءات تحول دون وقوعنا فى هذا المنحدر.

مغالطة التركيب Composition

وهى قائمة على اعتقاد أن ما يسرى على كل جزء من الأجزاء يسرى بالضرورة على الكل الذى يشكل مجموع هذه الأجزاء. من أمثلتها:

كل ذرة من ذرات الجسم المادى لا ترى بالعين المجردة

هذا المقعد مكون من ذرات

إذن هذا المقعد لا يرى بالعين المجردة

من الواضح أننا لا نرى الأجسام المادية على هذا النحو.

مغالطة التقسيم Division:

عكس مغالطة التركيب، وهى قائمة على اعتقاد أن ما يسرى على الكل الذى يشكل مجموع الأجزاء يسرى بالضرورة على كل جزء منها. من أمثلتها:

كل الهنود الحمر مهددون بالتلاشى

هذا الرجل الواقف هناك هندى أحمر

إذن هذا الرجل يتلاشى

أو: طالما أن البحر يبدو أزرق اللون إذن كل قطرة من قطراته سوف تبدو زرقاء اللون.

مغالطة المواربة أو الاشتراك Equivocation:

تستخدم فى هذا اللون من المغالطات كلمة معينة بمعنيين مختلفين:

الخبز بمفرده خير من «لا شىء».

«لا شيء» خير من وجبة سمك ومأكولات بحرية.

إذن الخبز بمفرده خير من وجبة سمك ومأكولات بحرية.

مغالطة رجل القش Straw man:

وهى أحد أكثر الأغاليط شيوعا. عادة ما يلجأ المتحاورون فى القضايا السياسية والأخلاقية والدينية إلى مثل هذه المغالطة حين يحاول الشخص دحض رأى خصمه عبر اختلاق موقف ضعيف لا يقره الخصم، والهجوم عليه. قد لا يكون هناك خلل فى حجة المحاور، لكنه يخطئ الهدف. أغلوطة رجل القش إنما تتعين فى تشويه موقف الخصم على نحو يسهل الهجوم عليه؛ بحيث تهاجم وجهة نظر لا وجود حقيقى لها.

مغالطة «عقبه، إذن بسببه» (Post Hoc، Ergo Propter Hoc):

تتخذ هذه المغالطة الصيغة التالية: حدثت Y مباشرة عقب X، إذن X سبب Y. فإذا كان متوسط أعمار من يموتوا دون أن يؤدوا فريضة الحج يبلغ، على سبيل المثال، ٧٠ سنة، فى حين يبلغ متوسط أعمار من يموتون بعد أن يؤدوا فريضة الحج أزيد من ذلك بمتوسط سبع سنوات، فإن ذلك ذلك لا يعنى بحال أن أداء فريضة الحج يطيل فى أعمار البشر. إن كون الديكة تصيح قبل الفجر، لا يعنى أن الفجر لا يطلع إلا بسبب صياحها، كما أن هطول المطر عقب كل مرة نشرُف فيها بطلعة الرئيس البهية لا تعنى أن طلعته هى سبب هطول الأمطار. لاحظ أن فكرة التشاؤم مؤسسة على هذه المغالطة؛ يرى المرء قطة سوداء، ثم يصيبه مكروه، فيعزو السبب للقطة المسكينة!

التعميم المتعجل Hasty generalization:

تؤدى التعميمات الاستقرائية وظيفة مهمة لأنها تجنبنا أخطاء الماضى، إذ نستطيع من خلال مراعاتها أن نتحكم بصورة أفضل فى سلوكنا وأفعالنا. فإذا تبين لى، على سبيل المثال، أننى أصاب بألم شديد فى المعدة عقب تناول طعام معين فأننى أقوم بتحاشى تناول هذا اللون من الطعام. هذا لا يعنى بالطبع إننا نقوم بعملية التعميم بأنفسنا دائمًا، وإنما نحن نعتمد على خبرات أو تعميمات الآخرين. فهناك آلاف بل وعشرات الآلاف من التعميمات التى انتهى إليها الآخرون عبر التجارب والخبرات الإنسانية المتراكمة التى أصبحت جزءًا من تراثنا وأصبحنا نقبلها ونعمل بمقتضاها. غير أننا حين نقبل مثل هذه التعميمات يجب أن نراعى عدة أمور أهمها عدم التسرع أو الحكم دون ملاحظة عدد كاف من الأمثلة أو الحالات. فمثلًا لا يجوز أن نستدل من خلال تعرضنا لحادث سرقة فى مطار دولة نزورها لأول مرة أن معظم أهل هذا البلد لصوص ونحزم حقائبنا عائدين أدراجنا. وإذا فعلنا ذلك فإننا نرتكب مغالطة التعميم الخاطئ المتعجل.

مغالطة البرهان من الجهل Argument from Ignorance:

وتنجم عن افتراض أنه طالما لم نستطع إثبات أن أمرًا ما كاذب إذن فهو صادق، والعكس صحيح أى أننا طالما لم نتمكن من إثبات صدق أمر معين إذن فهو كاذب. من أمثلة ذلك:

- طالما لم تتمكن من إثبات عدم وجود أشباح إذن فالأشباح موجودة.
- طالما لم نستطيع إثبات أن الله موجود إذن فهو ليس موجود!

مغالطة المقامر (Gambler fallacy (Inverse gambler›s fallacy:

يجادل المقامر حين يرتكب هذه المغالطة قائلا: لقد حالفنى الحظ عدة مرات هذا اليوم، من ثم فمن المرجح أن يحالفنى فى المرة القادمة. وقد يجادل خلافا لذلك بقوله إن حقيقة أن الحظ حالفه اليوم عدة مرات إنما تقلل من فرص محالفته إياه مرة أخرى فى اليوم نفسه. فى الحالين، هناك سوء فهم لمبدأ الاستقلالية الإحصائية الذى لا علاقة له بهذه الأقوال، حيث يكون الحدثان مستقلين إحصائيا إذا كان وقوع أى منهما لا يؤثر إحصائيا فى حدوث الآخر.

مغالطة الأسئلة المتعددة أو السؤال المشحون Fallacy of many questions (Loaded question):

وتنجم عن طرح سؤال يتضمن فرضا باطلا، أو محل شك، أو يصادر على المطلوب. مثل السؤال «هل أعطيت صوتك لمرشح الحزب؟»، سؤال قد يطرحه عليك صديق لك، وبهذه الصيغة يفترض أنك ذهبت إلى صناديق الإقتراع وأدليت بصوتك فى حين أن الأمر قد يكون أنك لم تذهب للإدلاء برأيك أصلا. نحن نقول هنا أن السؤال مشحون أى مُحمل بافتراض باطل. ولأن هذا سؤال يلزم بإجابة مفادها «نعم» أو «لا»، فإما أن تقول «نعم»، وهذا يستلزم أنك أعطيت صوتك لمرشح الحزب، أو «لا»، وهذا يستلزم أنك أعطيت صوتك لمرح العارضة. فى الحالين، يلزمك السؤال بإقرار أنك أدليت بصوتك. مثال آخر حين يسألك أحدهم هل توقفت عن ضرب زوجتك؟

لا سبيل إذن للإجابة عن السؤال المشحون دون الالتزام بشىء تنكره. وفق هذا، فإن الاستجابة المناسبة لمثل هذه الأسئلة إنما تتعين فى رفض السؤال. يمكن أيضا طلب إعادة صياغة السؤال بحيث يُقسم إلى سؤالين (فى مثالنا، «هل أدليت بصوتك؟»، و»إذا كانت الإجابة بنعم فلمن أعطيت صوتك؟»).

مغالطة المماثلة الكاذبة False analogy:

المماثلة تعنى التشابه أو التناظر. وتتضح فكرة المماثلة عندما نعقد مقارنة بين شيئين أو أكثر ثم نلاحظ أوجه التشابه بينها. والهدف من المماثلة هو محاولة شرح أو بيان أمر غير مألوف بالإشارة إلى بعض السمات التى يشارك فيها هذا الشيء شيئًا آخر نكون على ألفة به. فإذا لم تكن تذوقت أبدًا طعامًا معينًا، لنقل سمك السالمون، مثلًا، وأردت أن أبين لك مذاق ذلك النوع من السمك، فإننى أقول لك أن مذاقه يشبه إلى حد بعيد مذاق سمك البورى الذى سبق لك تناوله مرات عديدة. نطلق على هذا اللون من المماثلة اسم المماثلة البسيطة. بيد أن هناك صورًا أكثر تعقيدًا من ذلك للماثلة. فالمماثلة حجة استقرائية نستخدم فيها تماثلًا بين شيئين لاستنتاج أن الشيئين يتماثلان فى جوانب أخرى غير تلك التى نعرفها. فإذا كان لدينا شيئان A ،B وعرفنا أن A يتسم بالخصائص W X Y Z، وأن B تتسم بالخصائص W X Y، فإننا نستدل استقرائيًا أن B تتسم أيضا بالخاصية Z. تأمل المثال الآتى:

حدث وأن اشتريت سيارة يابانية الصنع من وكالة X لبيع السيارات واكتشفت بعد فترة من الاستعمال أنها ممتازة ميكانيكيًا وقليلة الأعطال وقليلة فى استهلاك الوقود، كما أن قطع غيارها ذات سعر معتدل، وانتهيت إلى تعميم استقرائى يقول أن السيارات اليابانية ممتازة وموثوق فيها. هكذا عندما استشارنى أحد الأصدقاء المقدمين على شراء سيارة جديدة اقترحت عليه فورًا شراء سيارة يابانية. يمكننا صياغة هذه الحجة الاستقرائية كما يلى:

تتصف سيارتى اليابانية بالصفات W X Y Z

سيارتى اليابانية رخيصة الثمن، قليلة استهلاك الوقود، نادرة الأعطال،

موثوق فيها.

سيارة صديقى ستكون يابانية الصنع مماثلة لسيارتى.

إذن سيارة صديقى ستكون موثوق فيها.

علينا أن ندرك أن النتيجة هنا، كما هو الحال فى كل الحجج الاستقرائية، لا تصل أبدًا إلى درجة اليقين، وإنما هى محتملة بدرجة كبيرة فقط.

أما مغالطة المماثلة الكاذبة فتحدث حين ينصرف اهتمامنا إلى أوجه التماثل الهامشية ونغفل عن بعض العناصر المشتركة أو المختلفة ذات الصلة بين أمرين نقارن بينهما. تأمل المثال الآتى:

قالت فاطمة لمريم يجب أن يسمح أستاذ المنطق للطلبة باستخدام الكتاب المقرر أثناء الامتحانات، ولم لا والمحامين يستخدمون كتب القانون عند إعداد المرافعات، كما أن الأطباء يستخدمون المراجع بل ويستشيرون أقرانهم عند تشخيص المرض. فلماذا لا يسمح لنا أثناء الامتحانات، بتبادل الرأى والمشورة؟

قد يبدو للوهلة الأولى أن هناك بعض الوجاهة فى حجة فاطمة لأن هناك بعض أوجه التماثل بين الأمرين، فالطلبة شأنهم فى ذلك شأن المحامين والأطباء يبحثون عن معلومات لحل مشكلة معينة تواجههم، فلم لا يسمح لهم باستخدام نفس الأساليب. غير أنه يتضح لنا أن مثل هذا التماثل سطحى أو هامشى عند مقارنته بأوجه الاختلاف بين الموقفين. فالمحامون والأطباء لا يكونوا فى موضع امتحان عند فحص مرضاهم أو إعداد مرافعاتهم. من هنا فنحن نطلق على هذا اللون من المماثلة اسم المماثلة الكاذبة، ولعلك تلاحظ أننا فى هذا النوع من المغالطات نضخم العناصر المؤيدة لحجتنا لتبدو أكثر تماثلًا مما هى عليه فى الواقع. هكذا يعول العلماء على تشابه البشر مع الفئران فى بعض الخصائص الفسيولوجية، ويستدلون من ذلك على تشابههما فى خصائص أخرى تتعلق بفعالية أنواع بعينها من العلاج. غير أن التشابه قد يكون عارضا، خصوصا فى حالة وجود فروق فردية بيّنة. علينا دوما أن نتذكر أنه ليست هناك مماثلة تامة، فثمة فروق بين أى شيئين، وأن هناك دوما بعض التشابه بين أى شيئين، مهما اختلفا.

ولعل هذه المغالطة تنطبق أيضا على ذلك الشخص الذى أراد أن يدلل على علو مكانة المرأة فى الإسلام بالرد على من سائح أجنبى عن سبب عدم مصافحة بعض المسلمات للرجال بالمماثلة على عدم قدرة أى شخص على مصافحة ملكة بريطانيا وأن هناك قواعد بروتوكولية تتيح لبعض الناس فقط مصافحتها، وهذه مماثلة كاذبة بالطبع.

سنكتفى بعرض وتحليل هذا القدر من المغالطات غير الصورية باعتبارها أهم المغالطات التى يقع فيها الناس وتؤثر على صحة الحجج التى يستخدمونها. بيد أن السؤال الأهم هو هل تضمن معرفتنا لتلك المغالطات وطرق تنكبها التفكير بصورة سليمة وأن نعد أنفسنا، من ثم، مفكرين ناقدين؟ يجب أن نشير إلى أن التفكير الاستدلالى المنطقى ليس حكرا على المتعلمين أو من درسوا مبادئ المنطق أو التفكير الناقد. فكما ذكرت فى بداية هذا البحث من أن التفكير السليم ليس حكرا على أحد. ولعله من المناسب أن أسرد للقارئ الكريم مثالا على التفكير المنطقى الناقد أورده «الألوسى» فى كتاب «بلوغ الأرب» يدلل به على العلاقة بين الفطرة السليمة والتفكير المنطقى:

> **حُكى أن أعرابيا فقد بعيرا فراح يبحث عنه، ووجد أربعة أخوة مضر وربيعة وإياد وانمار فسألهم: هل وجدوا البعير؟ فقال مضر هو أعور، فقال نعم، وقال ربيعة هو أزور، قال نعم، وقال إياد هو أبتر، قال نعم، وقال انمار هو شرود، قال نعم. وهذه والله صفة بعيرى فدلونى عليه، فقالوا والله ما رأيناه، قال: قد وصفتموه بصفته، فكيف لم تروه؟ فقال مضر رأيته يرعى جانبا فعرفت أنه أعور، وقال ربيعة رأيت إحدى يديه ثابتة الأثر والأخرى فاسدة، فعرفت أنه أزور، وقال إياد رأيت بعره مجتمعا، فعرفت أنه أبتر، وقال انمار رأيته يرعى المكان الكثيف ثم يحوز إلى غيره، فعرفت أنه شرود. (كريم متى، المنطق الرياضى، ١٩٨٣، ص ٨)**

نخلص مما سبق إلى أن التفكير االمنطقى الصحيح ليس حكرا على أحد. فمثل هذا القول يحيد عن جادة الصواب بقدر ما يحيد عنه القول إن الجرى يتطلب دراسة علمى الفيزياء والفسيولوجيا المتضمنين فى ذلك النشاط. إذا كان الأمر كذلك فما الذى يمكن أن تضيفه لنا دراسة مبادئ المنطق أو علاقة المغالطات بالتفكير الناقد؟ إن أرجحية صحة استنتاج دارس المنطق، حال احتيازه على القدرة الذهنية ذاتها، تفوق أرجحية صحة استنتاج من لم يسبق له أن وضع جل اهتمامه بالمبادئ العامة المتضمنة فى هذا النشاط. يرجع هذا إلى عدة أسباب. أولا، الدراسة المناسبة للمنطق إنما تقاربه بوصفه فنا بقدر ما تقاربه بوصفه علما، حيث يقوم الطالب بتمرينات فى كل أجزاء النظرية التى يتعلمها. ثانيا، ثمة جزء تقليدى فى دراسة المنطق يتحدد فى

فحص وتحليل المغالطات الصورية وغير الصورية الشائعة مما يمنح الدارس رؤية معمقة فى مبادئ التفكير الاستدلالى بوجه عام. فضلا عن أن الدراية بهذه الأشراك إنما تعين على تجنبها. من هنا يتعين على دارس التفكير الناقد أن يعد قائمة بمجموعة من الأسئلة المرجعية التى يتعين عليه أن يطرحها على نفسه أولا ثم على غيره إن رغب فى الوصول إلى نتائج يعتد بها. يجب أن تتضمن هذه القائمة أسئلة من قبيل:

١) ما مدى صدق المقدمات وصدق النتيجة؟

٢) ما المسوغات؟

٣) أى الكلمات والعبارات يعانى من غموض؟

٤) ما الخلافات القيمية وما الافتراضات الضمنية؟

٥) هل هناك أية مغالطات فى الاستدلال؟

٦) ما مدى وجاهة الشواهد؟

٧) هل هناك أسباب منافسة؟

٨) هل الإحصاءات مضللة؟

٩) هل تم استبعاد معلومات مهمة؟

١٠) ما النتائج الوجيهة الممكن الحصول عليها؟

يمكننا بالطبع إضافة المزيد إلى القائمة السابقة إذا رغبنا. أخيرا، تقدم دراسة المغالطات المنطقية وأسس التفكير الناقد أساليب ومناهج محددة لاختبار صحة الكثير من أنواع الاستدلالات؛ وحين يسهل اكتشاف الأخطاء، يقل احتمال السماح بوقوعها.

غالبا ما يرتهن سلوكنا بالركون إلى العاطفة؛ غير أن الركون إلى العقل أكثر فعالية على المدى طويل الأجل، كما أنه بمقدورنا اختباره وتقييمه وفق معايير تعريف الحجج الصحيحة. إن حياة لا تمتحن، فيما يقول سقراط، ليست جديرة بالعيش، ولا ريب أن الحياة التى تعاش دون تفكير ناقد حياة لا تمتحن. يبدو أن عيش حياة

تليق بالإنسان، أى بكائن العقل مكمن تفرده، إنما يرتهن باكتساب مهارات من قبيل مهارات التفكير الناقد، فالعاجز عن التفكير بطريقة نقدية يكون أيضا عاجزًا عن اتخاذ قرارات عقلانية؛ والعاجز عن اتخاذ مثل هذه القرارات يتوجب ألا يترك طليق السراح، فكونه يتصرف بطريقة غير مسؤولة إنما يعنى أنه يشكل خطرا على نفسه وعلى الآخرين.

المراجع

ـ ابن سينا: كتاب السفسطة. تحقيق د. أحمد فؤاد الأهوانى، القاهرة، ١٩٥٨. (رجعت فى اقتباسات كتاب ابن سينا إلى كتاب جعفر آل ياسين: المنطق السينوى).

ـ أرسطو: منطق أرسطو. تحقيق وتقديم د. عبد الرمن بدوى، دار القلم، بيروت، ١٩٨٠.

ـ جاكوب هنتيكا: حول المهام التعليمية للفلسفة، ديوجين، العدد ١٩٢/ ١٣٦، المجلسالدولى للفلسفة والعلوم الإنسانية، مطبوعات اليونسكو، القاهرة، يناير٢٠٠٣.

ـ جعفر آل ياسين: المنطق السينوى. منشورات دار الافاق الجديدة، بيروت، ١٩٨٣.

ـ حسان باهى: اللغة والمنطق: بحث فى المفارقات. دار الأمان للنشر، الرباط، ٢٠٠٠.

ـ عادل فاخورى: منطق العرب من وجهة نظر المنطق الحديث. دار الطليعة، بيروت، ١٩٩٣.

ـ كريم متى: المنطق الرياضى. مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٣.

ـ لدفيج فتجنشتين: رسالة منطقية فلسفية. ترجمة د. عزمى إسلام، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة، ١٩٨٦. ماهر عبد القادر، المنطق الاستقرائى، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٤.

- عزمى إسلام: دراسات فى المنطق. مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، ١٩٨٥

- ماجد فخرى: أرسطو: المعلم الأول، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت،١٩٧٧.

- ماهر عبد القادر: المنطق ومناهج البحث. دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥.

- محمد مهران: مقدمة فى المنطق الرمزى. دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٩.

- نجيب الحصادى: أسس المنطق الرمزى المعاصر. دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٣.

- نيقولا ريشر: تطور المنطق العربى، ترجمة ودراسة وتعليق الدكتور محمد مهران.

- دار المعارف، القاهرة،١٩٨٥.

- هادى فضل الله: مقدمات فى علم المنطق. دار الهادى، بيروت، ٢٠٠٣.

Bibliography

- Barry، V. E & Douglas J. Soccio (1988) Practical Logic. New York، Holt، Rinehart and Winston، Inc.
- Bedau، H & S. Barnet (2004) From Critical Thinking to Argument: A Portable Guide. Bedford، USA.
- Blazer، N (1993) The Human Being As A Logical Thinker. Value Inquiry Book Series 1. Rodopi.
- Browne، M. N & Stuart M. Keeley (2004) Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking. New Jersey، Prentice Hall.
- Blumberg، A.E (1976) Logic. New York. Alferd A. Knopf.-
- Davis. A.W (1986) An Introduction to Logic. New Jersey، Prentice-Hall، Englewood Cliffs.
- Facino، P. A.، Critical Thinking، What It Is and Why It Counts، www.insightassessment.com
- Gulaby، R.J (2002) Nonsense: A Handbook of Logical Fallacies. Axios Press.

- Guttenplan، S. D & Martin Tamny (1978) Logic: A Comprehensive Introduction. New York. Basic Books، Inc.، Publishers.
- Hurley، J.P (1985) A Concise Introduction to Logic. Belmont. Wadsworth Publishing Company.
- Lape، H & S. Schwarze (2000) Thinking Socratically: Critical Thinking About Everyday Issues. 2nd.edition. NJ، Prentice Hall.
- Moore، B.N & R. Parker (2005) Critical Thinking. 8th. edition، Sciences/ Languages. NY
- Raffi، A & R. L. Epstein (2005) Critical Thinking. 3rd.edition، NY. Wadsworth Pub Co.
- Russell، B (1912) The Problems of Philosophy. New edition(1973) Oxford University Press.
- Russell، B (1928) Free thought and official propaganda: In Sceptical Essays London: Unwin(1985)
- Salmon، M. H (2006) Introduction to Logic and Critical Thinking. Wadsworth Publishing Co; 5th. Edition.
- Vaughn، L (2006) The Power of Critical Thinking: Effective Reasoning About Ordinary and Extraordinary Claims. Oxford، Oxford University Press، USA; 2nd edition.

Important Websites:

- http://www.earlham.edu/~peters/philinkshtm.
- http://www.earlham.edu/~peters/philinkshtm.
- http://www.earlham.edu/~peters/philinkshtm.
- http://www.fallacyfiles.org/
- http://www.humboldt.edu/~act/HTML/
- http://www.criticalthinking.org/
- http://www.fallacies.ca/
- http://www.insightassessment.com

الفصل الخامس

الأخلاق التطبيقية

بين المثاليين والوضعيين

قراءة في كتابات ابن المقفع

الأخلاق التطبيقية بين المثاليين والوضعيين
قراءة فى كتابات ابن المقفع[١]

توطئة

لقد أدرك فلاسفة الأخلاق المعاصرون مدى إخفاق الخطابات الأخلاقية التى أنتجها الفلاسفة المثاليون والروحيون ـ تلك التى كانت تستمد قيمها من المثل العليا العقلية والتعاليم الدينية والتأملات الروحية المجردة؛ وكذا المبادئ التى استخلصها الفلاسفة الوضعيون؛ من العادات والتقاليد والتجربة والممارسة؛ وذلك تبعًا لأيديولوجياتهم المختلفة؛ شأن البراجماتيين والماركسيين؛ عن تحقيق الغاية الإصلاحية التى ترمى إليها المبادئ الأخلاقية؛ ألا وهى ضبط الفعل الإنسانى وتوجيهه إلى الخير بالقدر الذى يحقق له السعادة والسلام بينه وكل ما يحيط به من الأغيار والبيئة، الأمر الذى دفع العديد من الفلاسفة إلى ربط تلك القيم الأخلاقية بالممارسة التطبيقية؛ وذلك فى صور مواثيق وقوانين وقواعد ملزمة؛ مثل أخلاقيات المهنة وأخلاقيات البيئة وحقوق الإنسان والأخلاق البيولوجية والحروب والاقتصاد[٢].

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين ظهور العديد من الكتابات حول مصطلح (الأخلاق التطبيقية Applied Ethics)؛ وكان يعنى تلك المبادئ والقيم والأسس والضوابط العملية التى لا يستقيم الأداء المهنى بدونها، وتهدف فى المقام الأول إلى تهذيب السلوك الإنسانى؛ تبعًا للتحولات والتغيرات الاقتصادية

---

(١) بقلم: د. عصمت حسين نصار، أستاذ ورئيس قسم الفلسفة بكلية الأداب ـ جامعة بنى سويف.

(٢) عمر بوفتاس، الأخلاقيات التطبيقيّة ومسألة القيم، مقال بمجلة الإحياء، الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب، (مجلة الكترونية)، ١٩/ ١٠/ ٢٠١٥.

http://www.alihyaa.ma/Article.aspx?C=5636

والاجتماعية والسياسية والبيئية؛ مع الحفاظ على خصوصية الهوية فى وضع المعايير العامة الضابطة لسلوك الإنسان وحقوقه، وفى الوقت نفسه تحرص على تطبيق كل ما يلزم المهنة من ضوابط وآداب على نحو عام، بغض النظر عن جنسية الممارس أو ديانته أو نوعه؛ وهى لا تعتمد لتحقيق ذلك على الوعظ والإرشاد والخطابات التربوية، بل تستمد قيمها من الحاجة التى تقتضيها المهنة أو العمل، على نحو يجعل منها جزءًا لا يتجزء من الأداة؛ أى لم تصبح الأخلاق راجعة إلى الأديان أو نقاء السرائر أو الوازع الخلقى والضمير، بل أمست شرطًا لازمًا للعمل والممارسة، وهى لا تخضع كذلك للمعايير الاجتماعية والرؤى الأيديولوجية والنزعات الفردية؛ فهى تستمد إلزامها الخلقى من بنيتها التطبيقية.

ومن ثم؛ لا يكون الإنسان مخيرًا فى أدائها أو قبولها، بل مجبرًا عليها، وملزمًا بتطبيقها ما دام يمارس المهنة أو العمل المصاحب لها؛ فهى جزء منه وهو جزء منها، وعليه تسعى الأخلاق التطبيقية إلى تحويل آداب المهنة إلى درب من دروب الإلزام والالتزام الإرادى «حب ما تعمل وأخلص له».

وينزع بعض الفلاسفة المعاصرين إلى إعادة توظيف الجانب النظرى من الكتابات الفلسفية الأخلاقية والتعاليم الدينية لخدمة الأخلاق التطبيقية على نحو لا يجعل من تلك الآراء أو النظريات سلطة فى ذاتها أو معيارًا لها، بل مجرد حافز ومبرر، للتطبيق دون أدنى التزام منها بالأنساق التى اقتبست منها الخطابات أو التعاليم، بداية من تعاليم حكماء الشرق القديم ونظريات أفلاطون (ت: ٣٤٧ ق.م)، وأرسطو (ت: ٣٢٢ق.م)، وفرنسيس بيكون (ت: ١٥٦١م)، وديكارت (ت: ١٦٥٠م)، وكانط (ت: ١٨٠٤م)، وانتهاءً بكتابات نيتشه (ت: ١٩٠٠م)، ووليم جيمس (ت: ١٩١٠م)، وبرجسون (ت: ١٩٤١م)، فجميعها لا يعدو أن يكون ـ كما ذكرنا ـ مجرد صياغة للمبادئ التى يستوجبها العمل أو المهنة.

فالهدف من الأخلاق التطبيقية هو حل مشكلات واقعية تولد أو تنشأ عن ممارسة لعمل ما[1].

---

(١) عبد الرازق المضرّب، مبادئ الأخلاقيّات المهنيّة، الأقصى، ط ٢٠٠٣، الإمارات، ص ١٩٢: ٢٢١.

ولا ريب فى أن الفكر الإسلامى يمثل أكثر أنساق الأخلاق اتساقًا مع الفلسفة التطبيقية، ولا يرد ذلك إلى ارتباط النظر بالعمل والقول بالفعل فى ثوابته العقدية فحسب، بل يمتد إلى العلوم الأصولية والرياضات الروحية المتمثلة فى التصوف العملى، وكذا فى العلوم الشرعية التى تعنى جد عنايتها ـ بالبعد التطبيقى؛ مثل علم المقاصد وفقه الأولويات وفقه المآلات، أضف إلى ذلك كله: النتاج الفلسفى لفلاسفة الإسلام فى الأخلاق المهنية؛ بداية من أخلاقيات العلم والتعليم، ومرورًا بحقوق الإنسان، ونهاية بأخلاق البيئة والجهاد.

ذلك فضلًا عن آليات وضع الضوابط السلوكية فى الأخلاق التطبيقية التى تتفق ـ إلى حد كبير ـ مع الحلول الفقهية للمشكلات والمسائل التى يتناولها الفقهاء؛ فكلاهما ـ الفقه والأخلاق التطبيقية ـ يحتاط فى وضع القاعدة؛ فيجعلها على نحو يتواءم مع الظروف والزمان والمكان، ويقدم دفع الضرر على جلب المصلحة، ولا يغلب الضرر الأقل أو الشرّ الجزئى على الخير الاعم؛ كما يقدر الفروق الفردية فى التطبيق، ويخطط مسبقًا للممكنات، ويستبعد ما لا يجوز وجوده أو لا يحتمل حدوثه، الأمر الذى يتفق مع منهجية التطبيق من جهة، والفطرة المثلى للإنسان من جهة أخرى.

وقد ظهرت فى السنوات الخمسة الأخيرة العديد من الكتابات التى توضح الصلة بين النسق الأخلاقى الإسلامى وفلسفة الأخلاق التطبيقية؛ نذكر منها: الإسلام وبرامج التنمية البشرية، أخلاقيات الإعلام والتواصل، آداب الذوق الفنى، ضوابط النقد والحوار، أخلاقيات ممارسة العمل السياسى، آداب السوق وأخلاق التجارة، أخلاقيات البحث العلمى، أخلاقيات الثورة.

وأعتقد أن نشر ثقافة الأخلاق التطبيقية ـ فى مؤسساتنا العامة وجمعياتنا الخاصة، وكذا فى المواثيق التى نحبرها دون تفعيل، وفى أعمالنا الفنية فى المسرح والسينما والتلفاز، وفى برامجنا الإعلامية وكتاباتنا النقدية وأحاديثنا السياسية ـ أصبح فرض عين والمطلب الرئيس لتحقق أهداف ثورتنا، فكيف تظهر العدالة والمساواة وتشرق شمس الحرية وتنتصر الكرامة الإنسانية فى مجتمع ضيع أخلاقه وأفسد ذوقه؟ ونؤكد:

أن حاجتنا للأخلاق التطبيقية ليست أهم آليات تحديث خطاباتنا الفلسفية فحسب، بل تجديدًا لخطابنا الدينى أيضا.

* * *

أما عن علة اصطفائى لكتابات ابن المقفع (١٠٦ـ١٤٢هـ) ـ (٧٢٤ـ٧٥٩م) دون غيرها فترجع إلى عدة أمور منها:

أنّ تناوله للأخلاق فى كتابيه الأدب الكبير والأدب الصغير كان أقرب ما يكون لمفهوم الأخلاق التطبيقيّة بعامة، والأخلاق المهنيّة بخاصة، فقد جمع فى تعريفه للأخلاق بين التصوف العملى وما ينبغى أداؤه فى المهنة أو الوظيفة وما يتطلبه الواقع؛ للتغلب على مشكلة أو تقويم واقع؛ فجمع بذلك بين المسحة الروحية والرؤية المثالية والوجهة العملية فى أداء الفعل الأخلاقى المرتبط بطبيعة الحال؛ بما تتطلبه الوظيفة ولا تستقيم إلا به.

حرص ابن المقفع على وضع قواعد الأخلاق المهنيّة فى صورة أسس لازمة محددة على نحو قريب الشبه بالمواد القانونية أو لوائح الشرف؛ من حيث الدقة والإحكام من جهة، وإبراز الفائدة العملية من ورائها من جهة أخرى، ويبدو ذلك بوضوح فى حديثه عن ما يجب توافره فى أخلاقيات الحاكم والمعلم والإمام والمتعلم والباحث.

تخلى ابن المقفع عن أسلوب الوعظ والتوجيه فى خطابه الأخلاقى؛ إذ كان أقرب إلى السياق المنطقى الواضح فى دلالات ألفاظه، مع مراعاته لطبيعة الرأى العام والعقل الجمعى الذى يخاطبه من جهة، وما تستوجبه المهنة ـ بغض النظر عن الزمان أو المكان أو البيئة الثقافية ـ من جهة أخرى؛ فكان ينتصر للعقل، ويحتكم إلى التجربة فى حديثه عن الواجب والملزم.

إنّ المسحة الفلسفية التى صاغ بها ابن المقفع أفكاره تؤهله وتضعه فى موقع الصدارة بين فلاسفة الأخلاق التطبيقيين فى عصره؛ وذلك لأنه جمع فى كتاباته الأخلاقية بين الآداب العامة والقيم الأخلاقية من جهة، وحاول الربط بين النسقيّة

المتمثلة فى الموروث العقدى (القرآن والسنة وعوائد المسلمين) واللانسقيّة المتمثلة فى تجاربه وخبراته الخاصة حول الأخلاق المهنية بخاصة، والأخلاق التطبيقية بعامة من جهة ثانية، ذلك فضلًا عن سلوكه مسلك الفليسوف المصلح؛ حيث إدراكه للمحنة الأخلاقية التى أصابت المجتمع جراء الصراع السياسى والخلافات المذهبية والصراعات العقدية والمشاحنات العصبية، وانحطاط العادات والتقاليد وانتحال السافل من الأقوال والأفعال؛ وذلك فى الفترة الممتدة من أخريات القرن الهجرى الأول إلى مطلع القرن الثانى، فعكف على تشخيص الداء ووصف الدواء فى رسائله «الأدب الصغير» و«الأدب الكبير» و«الدرة اليتيمة» و«الأدب الوجيز»، وكلها تحوى مبادئ وقيمًا تجمع بين شمولية الرؤى المثالية وموضوعية النتائج التجريبية العملية.

وقد اجتهد ابن المقفع فى تفسير وتبرير المبادئ والقيم التى استنّها للأخلاق العامة أو لأخلقيات المهنة؛ وذلك لتوضيح تبِعَتها على الفرد والجماعة، كما بيّن مخاطر القيم الضارة والرزائل المهلكة التى تغلغلت فى سلوك الأفراد والجماعات، كما دعا إلى ضرورة تغيرها؛ وذلك لحماية الأمة من الانحطاط.

وأعتقد أنّنا لن نبالغ عندما نضع ابن المقفع فى طليعة فلاسفة الأخلاق التربويّين فى الحضارة الإسلاميّة، وسوف تكشف المقارنات التى سنشير إليها عن مدى سبقه إلى معظم الأفكار والتعاليم والمبادئ العمليّة والتربويّة فى الأخلاقيّات العامة أو الأخلاقيات المهنية، وحسبنا أن ننبّه إلى أنّنا سوف نشير إلى تلك المقارنات بعلاقة المعيّة؛ لأنّنا لا نقطع بتأثر الفلاسفة اللاحقين عليه لكتاباته من عدم.

* * *

البنية الأخلاقيّة فى كتابات ابن المقفع

أجمع المعنيّون بدراسة تاريخ ابن المقفع على أنه مصلح من طراز فريد؛ إذ كان واعيًا برسالته التربويّة فى نشر القيم والمبادئ التى كان يعدها طوق نجاة للأمة

الإسلامية، وقد أشارت إلى ذلك معظم الدراسات المعاصرة[1]؛ تلك التى أكدت على أن درايته بالتاريخ وجمعه بين الثقافة الأعجمية والثقافة العربية وولعه بمطالعة الكتابات الفلسفية، بالإضافة إلى خبرته العملية فى الدواوين واشتغاله بالتعليم فى صدر شبابه، واتصاله المباشر برجالات الحكم والعلماء ومتابعته -بعين الخبير المتأمل- لما يدور من حوله من وقائع وأحداث؛ كل ذلك مكّنه من وضع برنامجه التطبيقى فى الأخلاق.

غير أن توجسه وارتيابه فى نوايا ومقاصد السّاسة قد انعكس على أسلوبه فى الكتابة؛ ذلك الذى توشح بالغموض رغم فصاحة العبارة وسلاستها، وانتحال الرمز والتورية أحيانًا، وعدم ترتيب أقواله وأفكاره ترتيبًا منطقيًّا فى سياق واحد؛ فلم يكن من اليسير عليه انتزاع الخوف من سنان قلمه؛ ولا سيما خلال حديثه عن ما ينبغى على السلطان فعله تجاه الرعية، وما على المعلم التحلى به من فضائل فى تبليغ الدرس والتعبير عن الرأى فى حيدة وموضوعية؛ إذ كان ساسة الأمويّين والعباسيّين لا يترددون فى التنكيل بخصومهم، ناهيك عن المنافسين من الكتاب الذين احترفوا الوشاية وتلفيق التهم لرصفائهم، ولا يخفى على أحد أن البيئة الثقافية فى هذه الحقبة كانت شاغلة بالفتن والمؤامرات، الأمر الذى كان مهيئًا للزج بأصحاب العقول من المفكرين والمصلحين والمبدعين فى آتون الاتهام بالكفر والإلحاد.

أما عن علة إقباله على الكتابة فى أصول الأخلاق فترجع إلى قناعته بأمرين:

أولهما: رغبته فى الرجوع بالمجتمع إلى سذاجة الإسلام وشرعته وما تحويه من مكارم الأخلاق وسلوك النبى الذى كانت سيرته مثلًا رائدًا لمن اتخذ من القرآن دستورًا لسلوكه ـ قولًا وفعلًا، فقد دخل ابن المقفع الإسلام بعد رحلة من التأمل والبحث والدرس، وتيقن أنّ ما فيه المسلمون من وهن وانحطاط أخلاقى لا يرد إلى الإسلام، بل إلى طبائعهم وتربيتهم وعوائدهم المستمدة من وحشية الجاهلية؛

(١) حسين على جمعة، ابن المقفع بين حضارتين، دراسة فكرية نقدية وأدبية، المجمع العالمى للتقريب بين المذاهب الإسلامية، مقال على شبكة المعلومات http://iranarab.com/Default.asp?Page=ViewArticle&ArticleID=541، العدد ٢، ١٤٢٥هـ.

ومن ثم جاءت آراؤه مفعمة بالروح الإسلامية ومحاكية لوصايا لقمان التى وردت فى القرآن.

وثانيهما: تيقنه من أن إصلاح المجتمع لا يتأتى إلا بحسن تربية أفراده على نحو تطبيقى ملزم؛ فلغة الوعظ والنصح لا تكفى لتأديب الأنفس التى استحلت المحرمات وأقبلت على الشهوات، كما أنّ الحكم العقليّة لا ينصاع إليها إلا من رغب فيها، والأفضل عنده تبصير الناس بمآلات أفعالهم؛ لكى تكون التجربة هى الحكم وتقنين القيم التى يجب توافرها فى الصنائع؛ حماية لسلامة وحسن أدائها.

ومما روى عنه أنه سئل ذات يوم عن مؤدبه الذى أخذ عنه أفكاره فأجاب: «أدبتنى نفسى إذا رأيت من غيرى حسنًا أتيته، وإن رأيت قبيحًا أبيته، وأخذ القليل من الفضائل خير من ترك الجميع»(١)، فطالما أكد على أنّ العقل هو الرقيب الأول على تقييم الأفعال، وأن الشهوة والهوى هما المسؤلان عن الزلل والرزيلة، وأن إصلاح المجتمع يبدأ بتهذيب الفرد، وإصلاح الفرد يبدأ بتأديب الذات وتربيتها؛ ومن أقواله فى ذلك «إن معلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال والتفضيل من معلِم الناس ومؤدبهم»(٢).

ويرجع تعويله على الذات فى إصلاحها وتقويمها إلى تأثره بالفلسفات الهندية البوذيّة والجينيّة، وتعاليم الزرادشتية، وكذا محاورات سقراط (ت: ٣٩٩ق.م) أفلاطون، وأخيرا المدارس الصوفيّة؛ ولاسيما فى الكوفة والبصرة.

وتبدو ملامح فلسفته الأخلاقية التطبيقية فى تعويله على العقل فى فهم آيات القرآن؛ فطالما توقف أمام قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ﴾ (الصف: ٢ ـ ٣). متسائلا عن علة فصل المسلمين بين ما يأمرهم به الله ويؤمنون به مصدقين ومسلمين، وأفعالهم التى يمارسونها فى عوائدهم ومعاملتهم(٣).

وانتهى إلى أن البيئة التى يعيش فيها المرء تؤثر فى سلوكه وأخلاقه؛ بداية من

(١) المرجع نفسه.

(٢) عبدالله ابن المقفع، الأدب الكبير، نسخة تقنيّة، ص ٢٩.

(٣) حسين على جمعة، ابن المقفع بين حضارتين، دراسة فكرية نقدية وأدبية.

البيت؛ حيث النشأة، إلى المجتمع بكل ما فيه، شأنه فى ذلك شأن الفلاسفة الوضعيّين والأنثروبولوجيّين.

وعليه: فالفساد السياسى وغيبة العدالة وذيوع المجون والخلاعة قد أدى إلى فساد الذمم وابتعاد المسلمين عمّا جاء فى دستورهم من فضائل، وتناسوا سنن النبى التى كانت تعبر عن الخلق القرآنى، ولما كان العلماء هم ورثة الأنبياء وأحرصهم على طاعة الله وهداية العباد للسبيل القويم أخذ ابن المقفع على عاتقه مهمة تبصير الأمة بما يجب عليها فعله، وما ينبغى عليها أن تنتهى عنه؛ وذلك بأسلوب يجمع بين الأوامر والنواهى الدينية من جهة، وما يحسنّه العقل ويقبّحه من جهة ثانية، وما تستوجبه ضرورات الحياة والعيش فى المجتمع من جهة ثالثة؛ وذلك خلال حديثه عن الأخلاقيّات العامّة، وسوف يتّضح الطابع التطبيقى لكتاباته الأخلاقيّة فى السطور التالية؛ خلال تناولنا تلك المبادئ والقيم والآداب والأخلاقيّات التى استنّها لأداء المهنة: (المعلم، السياسى، الخطيب، المحاوِر، المرشد).

* * *

الأخلاق التطبيقيّة عند ابن المقفّع

التعريف:

كان ابن المقفع حريصًا على توضيح أن ما سوف يورده من آداب وأخلاقيات ما هو إلا مشروع للتطبيق؛ وذلك من أجل إصلاح أخلاق الأمة وعوائد أهلها وأعمالها الاحترافية ـ كما ذكرنا، وبلوغ الغايات الروحيّة التى تحقق الاتزان النفسى للفرد والتصالح تجاه دينه ودنياه معًا، كما أنه يشير إلى أهمية مقاصد الأفعال على أنها تحتاج لتدبير ما فعله الخالق تجاه مخلوقاته؛ ويقول: «لكل مخلوق حاجة، ولكل حاجة غاية، ولكل غاية سبيل، والله وقت للأمور أقدارها، وهيّأ إلى الغايات سبلها، وسبب الحاجات ببلاغها، فغاية الناس صلاح المعاش والمعاد، والسبيل إلى دركها العقل الصحيح، وأمارة صحة العقل اختيار الأمور بالبصر، وتنفيذ البصر بالعزم»[1].

---

(١) عبد الله بن المقفع، الأدب الصغير، نسخة تقنية، ص ٢.

وتبدو المسحة الصّوفيّة واضحة فى كتابات ابن المقفع الأخلاقيّة؛ فنجده ينصح المرء بضروة محاسبة نفسه ومراجعتها؛ إذ يقول: «وعلى العاقل مخاصمة نفسه ومحاسبتها والقضاء عليها والإثابة والتنكيل بها.

أما المحاسبة؛ فيحاسبها بما لها؛ فإنه لا مال لها إلا أيّامها المعدودة التى ما ذهب منها لم يستخلف....

وأما الخصومة؛ فإنّ من طباع النفس الآمرة بالسوء أن تدَّعى المعاذير فيما مضى، والأمانى فيما بقى، فيرد عليها معاذيرها وعللها وشبهاتها......

فأفضل ذوى الألباب أشدهم لنفسه بهذا أخذًا، وأقلهم عنها فيه فترة......»[١]، ويشير فى موضع آخر إلى أن العاقل هو الذى يدرك أن لكل فعل مردوده، وانعكاسه فى الدنيا والآخرة، فإذا مات نجح الفرد فى الانفلات من العقاب فى دنياه، فإنّ أفعاله المشينة وشروره المرذولة سوف تطارده، ولن يستطيع التبرؤ منها فى الآخرة؛ حيث الحساب بين يدى الحق العدل، فالموت هو الحقيقة التى لا يمكن للمرء الهروب منها، فيقول: «وعلى العاقل أنّ يذكر الموت فى كل يوم وليلة مرارًا؛ ذكرًا يباشر به القلوب ويقدع الطماح، فإنّ فى كثرة ذكر الموت عصمة من الأشر، وأمانا باذن الله، من الهلع»[٢].

ولا يمكننا إدراج أقوال ابن المقفع السابقة ضمن النصح والإرشاد أو الوعظ، بل أراد بها تنبيه الأذهان إلى ضرورة ترويض النفس على المحاسبة، والمران على الانتقال من طور الحيوانيّة إلى طور الإنسانيّة، فالإنسان عنده يجب أن يخلق بداخله ضميرًا يقظًا؛ يهذّب الأنا، ويرصد أفعالها؛ ليقوّمها حتى يسلم فى الدُّنيا من عذابات الضمير، ويسعد فى الآخرة بنعيم الطائعين الأتقياء.

ثم ينتقل ابن المقفع إلى أولى تمارين ضوابط النفس؛ المتمثلة فى انتزاع اليأس من النفس عند الإحباط عن بلوغ الغايات، وذلك لأن اليائس ـ عند ابن المقفع ـ أكثر من

(١) المرجع السابق، ص ٥.

(٢) المرجع نفسه، ص ٥.

غيره استعدادًا لفعل الشرّ أو التضحية بما بقيَ من خيرٍ بداخله، فالقنوت منهيّ عنه؛ وذلك لأنه يؤدى إلى الإضرار بالنفس أو الغير، شأنه شأن الزهو والفرح الشديد عند الظفر بما كان المرء يتمنى، فيؤخذ على الفرد عندما يترأس أو ينال حظًّا وافرًا من المال والجاه والسلطان الإفراط فى استخدام السلطة؛ فيكون للجور أقرب منه إلى العدالة والتسامح والتراحم، وهو ـ كما ذكرنا ـ جاء أسلوبه فى التنبيه أقرب إلى وصايا لقمان؛ فيقول: «على العاقل ان لا يحزن على شئ فاته من الدنيا وتولى، وأن ينزّل ما فعله من ذلك ثم انقطع عنه منزلة ما لم يصب، وينزل ما طلب من ذلك ثم لا يدركه منزلة ما لم يطلب، ولا يدع حظه للسرور بما أقبل منها، ولا يبلغنّ ذلك سكرًا ولا طغيانًا، فإنّ مع السكر النسيان، ومع الطغيان التهاون، ومن نسى وتهاون خسر»[1].

ويتفق ابن المقفع فى نهجه بترويض النفس مع أرباب التصوّف العمليّ؛ الذين جعلوا مجاهدة النفس أولى خطوات الطريق للاستقامة، فهم يعرّفون المجاهدة بأنها: «هى صدق الافتقار إلى الله تعالى بالانقطاع عن كل ما سواه، وبذل النفس فى رضاء الحق، وفطام النفس عن الشهوات، ونزع القلب عن الأمانى والشبهات»، كما يجعلون لمحاسبة النفس درجات ستًّا؛ وهى: «مرابطة النفس بالمشاركة، ثم بالمراقبة، ثم بالمحاسبة، ثم بالمعاقبة، ثم بالمجاهدة، ثم بالمعاينة»[2].

ولم يكن ابن المقفع من غلاة الصّوفيّة، ولا من معتزلى الدُّنيا، بل يرى أنّ الأخلاق العمليّة تكمن فى الموازنة بين حاديات الرُّوح وحاديات البدن، فها هو ينصح بتقسيم اليوم إلى أربعة؛ «ساعة للدعاء والعبادة، وأخرى للجلوس مع الأصدقاء، وثالثة: للاستمتاع بلذائذ الحياة فيما أحلّه الله، والرّابعة: يصفو المرء فيها لنفسه لمراجعتها ومحاسبتها»[3].

ويتفق ابن المقفع كذلك مع سائر فلاسفة المسلمين؛ كأبى حيّان (ت٤١٤هـ ـ

(١) المرجع نفسه، ص ٦.

(٢) عبد المنعم الحفنى، الموسوعة الصوفية، مكتبة مدبولى، القاهرة، مصر، ط ٢٠٠٦، ص ١٢٤٢، ١٢٤٤.

(٣) ابن المقفع، الأدب الصغير، نسخة تقنية، ص ٧.

١٠٣٢م) فى كتابه «المقابسات»[(١)]، وابن حزم (ت٤٥٦هـ ـ ١٠٦٣م) فى كتابه «الأخلاق والسير فى مداواة النفوس»[(٢)]؛ وذلك فى ربطه فى الأخلاق بين النظر والعمل؛ إذ يقول ابن المقفع: «لا يتمّ حسن الكلام إلا بحسن العمل؛ كالمريض الذى قد علم دواء نفسه؛ فإذا هو لم يتداو به لم يغنه علمه»[(٣)].

وقد سبق ابنُ المقفع بذلك الربط المعلمَ الثانى أبا نصر الفارابيّ (ت: ٣٣٩هـ – ٩٥٠م)؛ الذى عرّف الأخلاق بأنها «العلم الذى يفحص عن الغرض الذى لأجله كوّن الإنسان؛ وهو الكمال الذى يلزم أن يبلغه الإنسان؛ ماذا وكيف هو؟ ثم يفحص عن جميع الأشياء التى بها يبلغ الإنسان ذلك الكمال؛ إذ ينتفع فى بلوغها؛ وهى الخيرات والفضائل والحسنات، ويميزها عن الأشياء التى تعوقه عن بلوغ ذلك الكمال؛ وهى الشرور والنقائص والسيئات»[(٤)]، وهو «علم الأفعال الجميلة، والأخلاق التى تصدر عنها تلك الأفعال والقدرة على أسبابها، وبه تصير الأشياء الجميلة قنية لنا، وهذه تسمى الصناعة الخلقية»[(٥)].

وكان له السبق كذلك فى جمعه بين التصوف العمليّ وما على المريد فعله والإلزام الخلقيّ للفرد والمجتمع، وقد تقدم بذلك على أبى حامد الغزاليّ (ت: ٥٠٥هـ ـ ١١١١م)؛ الذى عرّف الخُلُقَ بأَنَّهُ: «تكييف النفس وردّها إلى ما رسمته الشريعة وخطّه رجال المكاشفة من علماء الإسلام ومن سبقهم من الأنبياء والصدّيقين والشهداء؛ فيُفهم من علم الأخلاق ـ عنده ـ أنه: شرح طرائق السلوك وَفقًا لما سنته الشريعة السمحة، ورسمه الصوفيّة، ومن نحا نحوهم من الفقهاء، كما عرّف أيضًا

---

(١) أبو حيّان التوحيدى، المقابسات، تحقيق: حسن السندوبى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط٢٠٠٦، ص ٢٦٢، ٢٦٣.

(٢) ابن حزم الأندلسى، الأخلاق والسير أو رسافة فى مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق والزهد فى الرذائل، تحقيق: إيفا رياض، وعبد الحق التركمانى، دار ابن حزم، د.ت، ص٨٧: ٩٣، نسخة تقنية.

(٣) ابن المقفع، الأدب الصغير، ص ٢٤.

(٤) أبو نصر الفارابى، تحصيل السعادة، دار الهلال، ط١٩٩٥، ص ٤٦.

(٥) إبراهيم عاتى، الإنسان فى الفلسفة الإسلامية، ط٢٠٠٥، ص ٤٠.

الخلق الحسن بأنه: إصلاح القوى الثلاث؛ قوة التفكير، وقوة الشهوة، وقوة الغضب، فهو فعل ما يكره المرء»[1].

والخلاصة: أنّ ابن المقفع قد عُنِي جد عنايته ـ لا بالجانب النظريّ فى الأخلاق فحسب، أو إن شئت قل: لم يتعرض للجانب النظريّ من الأخلاق إلا لتوظيفه لتدعيم الجانب العمليّ منه، فقد تحدث عن المثل العليا ليس باعتبارها كمالات يصعب تحققها فى الواقع، بل تحدّث عنها باعتبارها الغاية التى يجب على الإنسان الاجتهاد فى تحصيلها ليصبح إنسانًا.

فالأخلاق العمليّة عند فلاسفة الإسلام هى: «العلم الذى يبحث فى أنواع القيم الفاضلة؛ التى ينبغى على الإنسان أن يتحلى بها، ويمارسها فى حياته اليومية»[2]، وقد قدّم ابن المقفع فى كل كتاباته الأخلاقيّة الشروط اللازمة لسلوك الأفراد من صدق وحياء وعفة وشجاعة وأمانة وإخلاص فى أداء الأعمال وغير ذلك من الفضائل التى تسعى إلى تحقيقها الأخلاق العمليّة.

ويضيف: إنّ طبائع النفس لا تستجيب جميعها بالفطرة، بل يمكن تحوّلها وتبديلها وتغييرها إلى النقيض بفعل المعاشرة والصحبة؛ لذا نجده يحذّر من مخالطة الشرار من الناس، ويرغّب فى الوقت نفسه فى الحرص على مجالسة الحكماء وأهل الخبرة والعلماء ومن توفرت فيهم فضائل النبل والصدق والعفة والحياء، فطالما أكد ابن المقفع على تأثير الصُّحبة والأصدقاء على عوائد النفس وسلوكها ومعتقدها ويقول: «أى بنى: أحبب العقلاء وأرباب الكياسة وخالطهم، والتزم طريقتهم، واقتد بسيرتهم، واسع فى إحراز حظك من مجالستهم ومؤانستهم ومعاشرتهم ومحاورتهم؛ لأنّ سيرتهم مبنيّة على قاعدة الصدق والاستقامة، وطريقتهم طبعتهم على جادة الوضوح والسداد... ولا تجعل نفسك مشهورًا بين الناس بخلاف هذه العادات وضد هذه الشمائل التى ذكرت، ولا تؤالف ولا تلاطف جماعة مضرتهم لك متوقعة، ولا

(١) زكى مبارك، الأخلاق عند الغزالى، دار الكتاب العربى، القاهرة، مصر، ط١٩٦٨، ص ١٣٠، ١٣١.

(٢) منى أحمد أبو زيد، مادة الأخلاق، موسوعة الأخلاق، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة مصر، ط٢٠١٢، ص ٨٣.

تستطيع أن تثق وتأمل فى منفعتهم، ولا تخالطهم ولا تباسطهم، ولا ترغب فى مودة وصداقة الأحمق والجاهل، ولا تعاشر المغرور والمعجب الذى يغالط نفسه حقًّا، فإنّ كل من يثق بالكذب والتزوير كمن يتابع السراب آملًا فى الماء كسراب بقيعة يحسبه الظمآن ماءً حتى إذا جاءه لم يجده شيئًا»[١].

أخلاقيّات المهنة

لقد أخذ ابن المقفع نهج التطبيقيّين فى وضع أخلاقيّات لكل مهنة، فعلى سبيل المثال نجده يشترط فى أخلاقيات الإمام أن يكون قدوة فى سلوكه وتصرفاته وأقواله؛ وذلك ليكون فى عيون المُصْطَفِّين وراءه المرشد والنموذج الذى ينبغى اتباعه لا فى الصلاة وحدها، بل فى الحياة أيضًا؛ «فمن نصب نفسه للناس إمامًا فى الدين، فعليه أن يبدأ بتعليم نفسه وتقوميها فى السيرة والطعمة والرأى واللفظ والأخدان، فيكن تعليمه بسيرته أبلغ من تعليمه بلسانه، فإنه كما أنّ كلام الحكمة يونق الأسماع فكذلك عمل الحكمة يروق العيون والقلوب، ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال والتفضيل من معلم الناس ومؤدبهم»[٢].

كما يحذّر ابن المقفع كلّ من يضطلع بالرّيادة والقيادة من آفتى الكبر والتكبّر؛ وذلك لأنّ كليهما يرغبّ الناس عنه، ويحطّ من شأنه فى عيونهم، ويبغّض أصدقاءه قبل خصومه فيه، ويصعّد قيادته لهم، فالقائد المحبوب من رعيّته أقدر من غيره على تسييسها وترغيبها فيما يرمى إليه من غايات، فتصبح الرّعيّة خير سبب له، وساعده الذى لا يخالفه ولا يعانده؛ حتى إذا أوكل إليه الصّعاب من الأعمال، ويقول: «أى بنى: إن حظيت بحصول أسباب المسرّات الدنيويّة كالجاه والمال وأمثال تلك الأحوال والآمال، وبلغت فى ذلك إلى مرتبة تصبح متبوعًا ومقدمًا ورائدًا لجماعة، ونيط وتعلق رجاء المحتاجين وأمل المنتجعين بمنافعك ومآثرك؛ فالتزم الاحتراز من التكبر والجبروت والاستطالة، فإنّ طراوة عملك تأخذ فى

(١) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٤٩.

(٢) ابن المقفع، الأدب الصغير، ص ٨.

التراجع بسبب العجب والتكبر والتطاول، وينقص شأنك وتصبح مذمومًا عند الأصدقاء وممقوتًا منهم»[١].

ونجده يؤكّد على ضرورة تحلّى القائد بالصدق مع الرّعيّة؛ حتى لا يفقد ثقتهم به، الأمر الذى يتبعه نفورهم منه، ثم عصيانه والتمرد عليه، وأن يعفّ لسانه عن وصف خصومه وأعدائه بالسافل من السّباب؛ وذلك لأن خبايا النفس وأصلها دائمًا ما تظهر فى المرء عند الغضب؛ فما أجمل أن يتحلى القائد بضبط النفس والتسامح حتى مع المخالفين والخصوم، ويقول: «أى بنى: احترز من أن تصبح مشهورًا ومذكورًا بين الناس بسوء القالة والنميمة والألفاظ المستهجنة والكلمات الموحشة، ولا تجعل الكذب والاحتيال على الناس وسيلة لحاجتك، ووساطة لمطالبك ومقاصدك، فتعرف وتوصف بذاك العيب والزور، وفى حديث صاحب الشرعية عليه الصلاة والسلام: «الكذب مجانب الإيمان»[٢]، ولا تجز كثرة الحلف فى الكلام، ولا تجعل ذكر الله بالأيمان متداولًا على لسانك، ومستعملًا فى بيانك، فيخل بدينك، وينقص بذلك وقعك وقدرك وحسن ذكرك بين الخلق، وينقطع رجاء أرباب الحوائج الذين يتوقعون منك الخير، ويطمعون فى البرّ»[٣].

ويضيف ابن المقفع على ما تقدّم أنّ هناك بعض الخصال المذمومة يجب على الحاكم أو الإمام أو الوالى انتزاعها من نفسه؛ فلا يصغى لها، ولا يعطى لها بالًا، كما يحرص على إغلاق بابه أمام مروّجيها؛ بأن يخلى مجلسه من أربابها؛ ألا وهى خصال النميمة والوشاية؛ وذلك لأنها تولد الأحقاد، وتفتح باب الكراهية، وتغلق باب العدل، وتوسع الطريق أمام الحنق والحمق والتهوّر والغضب، وكلها صفات لا تليق بأن تلحق بمقام أولى الأمر[٤].

كما يحذّر ابن المقفع ـ مع الماوردى (ت: ٤٥٠هـ - ١٠٥٨م) فى كتابه «أدب الدنيا والدين» ـ الرؤساء من عدم متابعة عمّالهم ووزرائهم؛ وذلك لأن إهمالهم

(١) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٦٠.
(٢) أخرجه ابن عدى فى الكامل ١/ ١٠٣، والبيهقى فى الشعب ٤٤٦٧.
(٣) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٦٠.
(٤) المرجع السابق، ص ٨٥.

مراقبتهم سوف يصيبهم بكل آفات الملك؛ بداية من إهمال مصالح العباد، ومرورًا بالتقاعس عن أداء ما أوكل إليهم، وانتهاءً بالبذخ والإسراف فى كل أشكال الملذات؛ فالعمال والموظفون ينقلون للرعيّة صورة السلطان فى سلوكهم وأفعالهم؛ فلو أهملوا وغاروا وسلبوا ونهبوا كان ذلك يوحى بضعف الحاكم وانشغاله عن الرعيّة، وعدم القدرة على إدارة البلاد، كما أنّ سياسة الأبواب الموصدة فى وجوه ذوى الحاجات تولّد البغض فى قلوب الرعيّة؛ التى كانت تسأل على بابه العدل والكرامة وقضاء الحاجة[1]؛ يقول ابن المقفع: «لا تُمكن أهل البلاء الحسن عندك من التدلل عليك، ولا تمكننّ من سواهم من لا اجتراء عليهم والعيب لهم؛ لتعرف رعيتك أبوابك التى لا ينال ما عندك من الخير إلا بها، والأبواب التى لا يخافك خائف إلا من قبلها.

احرص الحرص كله على أن تكون خابرًا أمور عمالك، فإن المسيء يفرق من خبرتك قبل أن تصيبه عقوبتك، وإنّ المحسن يستبشر بعلمك قبل أن يأتيه معروفك»[2].

ثم يحدد ابن المقفع الخصال الرّئيسة التى يجب توافرها فى الحاكم؛ أوّلها: الاجتهاد فى تخيّر عمّاله ومساعديه، وذلك بمنأى عن العصبيّة أو المجاملة أو ذوى القربة؛ أى يجعل المعيار فى الاختيار هو الأصلح والأنسب، كما يجب على الحاكم التحلى بالحصافة والحكمة وبعد النظر فى ترجيح ما يعرض عليه من أمور وحلول وموضوعات تخصّ أمور الدولة والرعيّة؛ فمسئولية الاختيار دائمًا وأبدًا تكون شاقّة على النفس؛ وذلك لأنها تحتاج قدرًا كبيرًا من التجرد والاتّزان.

وثانيها: أن يكون الحاكم طموحًا؛ أى صاحب رؤية مستقبليّة؛ برسم غدٍ أفضل لرعيّته، فالطموح من الفضائل التى تصاحب الجهاد والاجتهاد، وهى لا تتعارض مع القناعة؛ لأنّ الرضا بالواقع مع القدرة على بلوغ الأفضل وتحسين الحال ـ ولا سيّما فى ميدان الإدارة والقيادة ـ يمكن إدراجه فى باب الجمود والتخلف.

(١) الماوردى، أدب الدنيا والدين، تحقيق: مصطفى السقا، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط٢٠٠٤، ص ٣٢٥.

(٢) ابن المقفع، الأدب الكبير، ص ٢٩.

وثالثها: الصدق والوفاء؛ فلا ينبغى على الحاكم أن يكون منافقًا أو مراوغًا أو محتالًا؛ لأن مثل هذه الرذائل لا تُلحق إلا باللصوص وضعاف النفوس وشرار الناس، فالحاكم الكذوب يكون وضيعًا فى عيون رعيّته، وغير مؤتمن على مصالحهم.

ورابعها: أن يكون مستبدًا فى عدله؛ أى صارمًا وحازمًا؛ فيكافئ المُثيب، ويُحسن إليه حتى يشعر العامل بالرّضى وبحسن الجزاء، ويكون قاسيًا فى محاسبة المسيء والفاسد؛ حتى لا يستفحل أمره، ويكوّن من رفقاء السوء والفسدة قوة لا يستطيع مجابهتها ومكافحتها، فبتر العضو الفاسد أنفع للرعيّة من الإبقاء عليه أو مداواته، وقد سبق بذلك النصح والتوجيه والربط بين الفضائل التى يجب على الحاكم التحلى بها من جهة، ووظائف المهنة ومتطلباتها من جهة أخرى؛ الفيلسوف الإيطالى ماكيافللى (ت: ٩٣٤هـ - ١٥٢٧م) فى كتابه «الأمير»[1]؛ فيقول ابن المقفع فى ذلك: «ولاية الناس بلاء عظيم، وعلى الوالى أربع خصال هى أعمدة السلطان، وأركانه التى بها يقوم، وعليها يثبت: الاجتهاد فى التخير، والمبالغة فى التقدم، والتعهد الشديد، والجزاء العتيد.

فأما التخيّر للعمال والوزراء فإنه نظام الأمر، ووضع مؤونة البعيد المنتشر، فإنه عسى أن يكون بتخيره رجلًا واحدًا قد اختار ألفًا؛ لأنه من كان من العمال خيارًا فسيختار كما أختير، ولعلّ عمال العامل وعمال عماله يبلغون عددًا كثيرًا، فمن تبيّن التخير فقد أخذ بسبب وثيق، ومن أسس أمره على غير ذلك لم يجد لبنائه قوامًا.

وأما التقديم والتوكيد؛ فإنه ليس كل ذى لبّ أو ذى أمانة يعرف وجوه الأمور والأعمال، ولو كان بذلك عارفًا، لم يكن صاحبه حقيقًا أن يكل ذلك إلى علمه دون توقيفه عليه، وتبيينه له، والاحتجاج عليه به.

وأما التعهد؛ فإن الوالى إذا فعل ذلك كان سميعًا بصيرًا، وإنّ العامل إذا فعل ذلك به كان متحصنًا حريزًا.

(١) نيقولا ماكيافللى، الأمير، ترجمة: محمد مختار الزقزوقى، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د. ت، ص ١٦٧ : ٣١٧، ومن ص ٣٦١ : ٤٨٧.

وأما الجزاء؛ فإنه تشبيت المحسن والراحة من المسيء»[1].

وقد ذهب إلى مثل ذلك معاصره أبو عثمان الجاحظ (٢٥٥هـ ـ ٨٦٨م) فى رسالتيه «المعاش والمعاد أو الأخلاق المحمودة والمذمومة»[2]، و«فى صناعة القواد»[3]، وابن حمدون (ت٥٦٢هـ ـ ١١٣١م) فى كتابه «التذكرة الحمدونية» (فى الأدب والسياسة)[4]؛ إذ تعرّضا بالشرح والتحليل للخصال التى ينبغى أن يتحلى بها الحاكم؛ فيطبع بها سلوكه الشخصى والعام؛ أى فى تسييس الرعيّة؛ فقد أكَّد الرجلان أنّه لا يستقيم حكم السلطان إذا لم يكن تسييسه للرعيّة نابعًا من نفس خيّرة لعقل راجح، ومعيّة من أهل الدربة والدراية.

ولم يقف ابن المقفع عند هذا الحدّ خلال حديثه عن الشروط التى يجب توافرها فى الحكام والولاة والقيادات؛ فنجده يقدم المعرفة والدّراية على دونها من الصفات؛ الأمر الذى يبرّر تقديمه العلماء المتخصّصين على غيرهم عند انتخاب قادة الرأى أو المديرين والرؤساء.

والعالم ـ كما ذكرنا ـ لا يُقصد به الحافظ للمعارف، بل المجرّب وصاحب العقليّة العمليّة التى تؤمن بأنّ خير استثمارات المعارف العقليّة فى إنتاج الحلول للمشكلات الحياتيّة بعد تجريبها وممارستها، ويتفق فى ذلك مع الماوردي[5] تمام الاتفاق.

ثم تأتى صفة الحرص على صالح الأمة؛ فلا ينبغى على السلطان أو القائد أن يراعى فى كلّ أفعاله سوى مصلحة الجمهور، والتفانى فى خدمتهم، والسعى بكل ما أوتى من قوة لتحقيق المهام التى كُلّف بها، وتقتضيها متطلبات المهنة، الأمر الذى يقتضى تحلّيه بالصبر على المصاعب، والشجاعة فى مواجهة المصائب، والجَلَد إذا ما حلّت به النوائب، ومناصرة المستضعفين إذا ما رفعوا إليه المظالم، والجود فى

(١) ابن المقفع، الأدب الصغير، ص ٩.

(٢) الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجى، القاهرة، مصر، ط١٩٦٤، ج١، ص ٨٧: ١٣٤.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص٣٧٤: ج٤: ص ٣٢٣.

(٤) ابن حمدون، التذكرة الحمدونيّة، دار صادر بيروت، ط ١٤١٧هـ، ج٢، ص ٩٧، نسخة تقنية.

(٥) الماوردى، أدب الدنيا والدين، ص ٦.

العطاء للمَعُوذين والمعاقين والمسنّين؛ فهو من الرعيّة بمثابة الرّاعى الذى سوف يُسأل من الله قبل الناس عن سلامة وصلاح رعيّته، وها هو يقول: «أحق الناس بالسلطان أهل المعرفة، وأحقهم بالتدبير العلماء، وأحقهم بالفضل أعودهم على الناس بفضله، وأحقهم بالعلم أحسنهم تأديبًا، وأحقهم بالغنى أهل الجود، وأقربهم إلى الله أنفذهم فى الحق علمًا، وأكملهم به عملًا، وأحكمهم أبعدهم من الشك فى الله، وأصوبهم رجاءً أوثقهم بالله، وأشدهم انتفاعًا بعلمه أبعدهم من الأذى، وأرضاهم فى الناس أفشاهم معروفًا، وأقواهم أحسنهم معونةً، وأشجعهم أشدهم على الشيطان»[١].

ويرفض ابن المقفع طبيعة العلاقة بين الحاكم والرّعيّة؛ تلك التى تجعل منه راعيًا لقطعان من الغنم، أو ربًّا لإبل ضالة، أو ملكًا لأناس قد استعبدهم بقوته وجبروته وشديد بأسه وسلطته؛ لذا نجده يؤكد على ضرورة تحلّى القائد بخصلة التواضع، والتسامح مع المخالفين، والأخذ بالرأى الأصلح فى المشورة وإن كان على غير هواه، والنصح للرعية وتبصيرها بما فيه خيرها ومنفعتها، وعدم التخلى عنها فى الشدائد؛ فالتهرّب من المسئولية خيانة؛ ويقول: «أى بنى: يجب أن تلتزم استشارة أرباب الرأى والكياسة وأصحاب الفطنة والحصافة فى ممارسة ومزاولة الأمر الذى يسنح ويعرض لك، أو فى مغالبة العدو الذى تريد أن تظفر به بمقتضى الحزم، وتستحوذ على عدّة الاستظهار والاستشهاد التى تكون مظنّة لغلبتك وقوتك، فإنّ كل من يأخذ بمشاورة العقلاء، ويعتصم بنصيحة النصحاء فى الأمور التى أراد إمضاءها وإتمامها، وقدم الإقدام فى موضع الاهتمام بها؛ يكون قد فرّ من السقط والغلط ولجأ إلى حصن حصين وآوى إلى ركن ركين»[٢].

والجدير بالذكر أنّ ابن خلدون (ت: ٨٠٨هـ ـ ١٤٠٦م) قد توسّع فى هذا الباب عند حديثه عن الأخلاق التى يجب على السلطان أو الحاكم الالتزام بها؛ ليقضى واجبات وظيفته[٣].

(١) ابن المقفع، الأدب الصغير، ص ١٢.

(٢) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٦٣.

(٣) ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: على عبد الواحد وافى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٢٠٠٦، مصر، ج٢، ص ٧٠١.

ثم يتناول ابن المقفع حقوق السلطان على الرعيّة؛ فيجعل الطاعة أوّلها، ولا تعنى الطاعة عنده مسايرة الجاهل، أو متابعة المغلوب على أمره، أو مسايرة الخائف أو الغادر، بل هى طاعة قائمة على ثقة الرعيّة فى مَن يقودها، وتعبير عن حبه لها، وتأييدها لمشروعاته، مع اقتناعها بأنه لا يفعل شيئًا أو يدبّر أمرًا إلا ما فيه خيرها.

وثانى الحقوق: هو معاونته والعمل بإخلاص لتقويمه بالنصح والمشورة، ثم الصبر عليه إذا ما جنح عن الصواب فى سيره، فالعلاقة التى تربط بينهما هى الصالح العام؛ فكل ما يؤدى إلى تلك الغاية هو حقّ للطرفين؛ الحاكم والمحكوم، ويقول: «إنّ للسلطان المقسط حقًّا لا يصلح بخاصة ولا عامة أمر إلا بإرادته، فذو اللب حقيق أن يخلص لهم النصيحة، ويبذل لهم الطاعة، ويكتم سرّهم، ويزين سيرتهم، ويذب بلسانه ويده عنهم، ويتوخى مرضاتهم، ويكون من أمره المؤاتاة لهم والإيثار لأهوائهم ورأيهم على هواه ورأيه، ويقدر الأمور على موافقتهم وإن كان ذلك له مخالفًا، وأن يكون منه الجد فى المخالفة لمن جانبهم وجهل حقهم،... ولا يجترئ عليهم إذا قربوه، ولا يطغى إذا سلطوه، ولا يلحف إذا سألهم، ولا يدخل عليهم المؤونة، ولا يستثقل ما حملوه، ولا يعتز عليهم إذا رضوا عنه، ولا يتغير لهم إذا سخطوا عليه، وأن يحمدهم على ما أصاب من خير منهم أو من غيرهم؛ فإنه لا يقدر أحد على أن يصيبه بخير إلا بدفاع الله عنه بهم»[(١)].

ويتطرق ابن المقفع إلى معالجة قضية فى غاية الأهمية؛ ألا وهى: عدم توفر الصفات السابقة فى مَن وقع عليه الاختيار ليكون سلطانًا أو ملكًا أو حاكمًا أو قائدًا؛ فنجده ينصحه بما يحقق الحد الأدنى له من مهام؛ وتتمثل فى العمل من أجل توفير لمن يرأسهم القدر الموفور من الحماية والأمن، ويقيهم مرّ العِوَذ والشقاء والظلم؛ حتى لا يتسرّب اليأس إلى نفوسهم؛ وذلك لأن اليائس لا يمكن التنبؤ بسلوكه، ومن ثم: لا ينبغى على الحاكم أن يعد المحتاجين دون وفاء، وأن يعتاد الكذب على الراجين منه العون، ولا مماطلة المطالبين بحقوقهم؛ فإنّ مثل هاتيك التصرّفات تؤدى حتمًا إلى غضبة الحلماء؛ ويقول: «فإذا كنت على خلاف هذه الوصاية ملّ

(١) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ١٤.

منك الطالبون، وأعرض عنك الراغبون، وانقطع منك أمل الناس، وإذا لم تكن قادرًا ومالكًا لإنجاح تلك الحاجة وبذلك ذلك الملتمس ففرّج عن المحتاج تعب الطلب بتصريح اليأس، فإنّ اليأس إحدى الراحتين، وبيِّن له عذرك فى صدق؛ عن طريق الرفق وحسن الخلق؛ فقد قيل: «إنّ السراح من السماح»؛ أى تسريح السائل بلا أو نعم بغير وعود المطال ودلال التسويف من السخاوة والسماح»[١].

أدب التناظر:

يتعرض ابن المقفع لقضية من أهم القضايا العلميّة بعامة، وأكثر القضايا المعاصرة ذيوعًا بخاصة؛ ألا وهى أخلاقيّات التساجل وأدب التناظر وأصول الاختلاف؛ مبيّنًا أنّ للتربية العامل الأكبر فى تعويد العقل على قبول الرأى المخالف بأخلاقيّات سمحة وذهن محايد؛ لا ينتصر إلا للحجّة والبرهان، فقد اعتاد العلماء والفلاسفة فى الحضارات الرّاقية على التحاور العلميّ والمناقشات العقليّة؛ وذلك فى تصدّيهم للقضايا والمشكلات والمسائل التى تطرحها عليهم الأمور الحياتيّة ومقتضيات الواقع المعيش، وقد ضرب فقهاء الإسلام الأول المثل الأكمل لحريّة الاختلاف فى الإدلاء بالرّأى، وكذا قادة الفرق الكلاميّة وكبار الفلاسفة؛ فلم نسمع من أحدهم من قطع برأى وأطاح بمخالفيه، ولم نشاهد من يُكفّر خصمه، أو من يستحلّ دم وعرض ومال وأرض معارضيه إلا فى عهود الضعف والتعصّب وألاعيب السّاسة، فالشرع والعقل يتفقان على أنّ حرّية التفكير والبوح حقّ للبالغ الرّشيد المكلّف، وأنّ الحكمة ضالّة المؤمن؛ أنّى وجدها فهو أحق بها، وأنّ الحقّ لا يُضادّ الحق، وأنه أولى بالاتّباع من الباطل حتى لو كان قائله من آلت له الرّئاسة أو شغل منصب السلطان، وقد أقرّ رسول الله صلى الله عليه وسلم اختلاف الصحابة فى الرأى؛ «إذ أقر بصحّة حكمين مختلفين فى أمر واحد؛ لبيان إباحتهما واستوائهما، أو لإباحتهما مع تفضيل أحدهما على الآخر، أو لكون أحدهما رخصة والآخر عزيمة، وغير ذلك»[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص ٥٣.

(٢) فاطمة محجوب، الموسوعة الذهبيّة للعلوم الإسلامية، دار الغد العربى، القاهرة، مصر، ط١٩٩٣، م٣، ص ١٢٥.

وقد أصاب ابن المقفع كبد الحقيقة عندما بيّن أنّ معظم الصراعات الكلاميّة التى تقود أصحابها إلى التعصّب والتشدّد هى المساجلات التى تناقش الأمور الدينيّة دون دراية كاملة بطبيعة الدّين ودلالة النصّ من جهة، وصفات الرّأى المستند على البراهين والحجج والثرثرة واللّجاجة والتعالم من جهة أخرى، وهو يتفق مع أبى زيد الدبوسى (ت ٤٣٠هـ - ١٠٣٨م) فى كتابه «تقويم الأدلة فى أصول الفقه» على ضرورة التميز بين الأدلة الشرعية الثابتة والأدلة العقلية المستنبطة[١]، ويساير فخر الدين الرازى (ت ٦٠٦هـ - ١٢٠٩م) فى كتابه «معالم أصول الدين» فى ضرورة الالتزام بالقواعد المنطقية للجدل وآداب الاختلاف فى التناظر[٢]، ونألفه يؤكّد مع ابن صدر الدّين الشروانى (١٠٣٦هـ - ١٦٢٦م) على أن الهدف من التناظر هو إظهار الصواب والوقوف على الحقيقة؛ «فالبحث والمناظرة عبارة عن النظر من الجانبين فى النسبة بين الشيئين إظهارًا للصواب، لا إلزامًا للخصم»[٣].

لذا نجده يؤكّد على ضرورة التمييز بين قطعيّ الثبوت والدلالة من النصوص الظنيّ منها، وحديث العالم المجتهد وكلام العوام، ويقول: «العجب آفة العقل..... فصل ما بين الدّين والرأى: أنّ الدين يسلم بالإيمان، وأنّ الرأى يشبت بالخصومة، فمن جعل الدين خصومة فقد جعل الدين رأيًا، ومن جعل الرأى دينًا فقد صار شارعًا، ومن كان هو يشرعُ لنفسه الدين فلا دين له، فقد يشتبه الدين والرأى فى أماكن، لولا تشابههما لم يحتاجا إلى فصل، العجب آفة العقل، واللجاجة قُعودُ الهوى، والبخل لقاح الحرص، والمراء فساد اللسان، والحمية سبب الجهل، والأنف توأم السفه، والمنافسة أخت العداوة»[٤]، ويقول فى موضع آخر: «من حاول الأمور احتاج فيها إلى ست: العلم والتوفيق، والفرصة والأعوان، والأدب والاجتهاد، وهنّ أزواج: فالرأى والأدب زوج؛ لا يكمل الرأى بغير الأدب، ولا يكمل الأدب إلا بالرأى،

---

(١) أبو زيد الدبوسى، تقويم الأدلة فى أصول الفقه، تحقيق: خليل محى الدين الميس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١ ٢٠٠١، ص ١٩.

(٢) فخر الدين الرازى، معالم أصول الدين، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الكتاب العربى، لبنان، د..ط، ص ٢٥: ٢٨.

(٣) فاطمة محجوب، الموسوعة الذهبية للعلوم الإسلامية، م١، ص ٢٢١، ٢٢٢.

(٤) ابن المقفع، الأدب الصغير، ص ١٢.

والأعوان والفرصة زوج؛ لا ينفع الأعوان إلى عند الفرصة، ولا تتم الفرصة إلا بحضور الأعوان، والتوفيق والاجتهاد زوج؛ فالاجتهاد سبب التوفيق، وبالتوفيق ينجح الاجتهاد»[١].

ويحذّر ابن المقفع من مجالس الحمقى والجهلاء ومدّعى العلم ومروّجى الإشاعات، مبيّنًا أنّ ذيوع أقوال مثل هؤلاء يحمل بين طيّاته الشرّ الأكبر للعوام؛ الذين اعتقدوا فى حديثهم الحقّ والصدق والعلم، وهو أيضًا خطر على أصحاب الرأى من العلماء؛ وذلك لأنّ أصواتهم العالية وأقوالهم الجانحة تشوّش أفكارهم وتشكّك الناس فى علمهم، وتصدّ طلاب العلم عنهم من جهة ثانية، وتحول بين الحاكم أو السلطان، والانتفاع بعلم المجتهدين الوعاة وحكمتهم ورأيهم؛ لذلك كلّه يرى أنّه لا ينبغى على من لم يُحِط بعلم أو مسألة أن يتحدّث فى حضرة العلماء، ومن لم يُصِب الدّربة والدراية فى أمر لا يحقّ له ذيوع أفكاره بين النّاس، ويقول: «يا طالب الأدب إن كنت نوعَ العلم تريد فاعرف الأصول والفصول؛ فإنّ كثيرًا من الناس يطلبون الفصول مع إضاعة الأصول، فلا يكون دركهم دركًا، ومن أحرز الأصول اكتفى بها عن الفصول، وإن أصاب الفصل بعد إحراز الأصل فهو أفضل.... وأصل الأمر فى الكلام أن تسلم من السقط بالتحفظ، ثم إن قدرت على بارع الصواب فهو أفضل»[٢]، وهو يتّفق فى ذلك مع ما ذهب إليه ابن خلدون فى «المقدمة» فى حديثه عن فائدة التدرّج فى التعلّم؛ شريطة أن يكون ذلك متعلقًا بتزويد الطلاب بالمعارف المتنوّعة؛ اعتمادًا على أصولها ثم فروعها، وعلى المعلّم أن يتابع مدى تقبّل الطلاب للمعارف والعلوم التى يلقّنها لهم؛ حتى يطمئنّ إلى مقدار استيعابهم وفهمهم، وإذا لم يطمئنّ إلى ذلك عليه أن يغيّر طريقته، أو يكفّ عن تلقين الطلاب تلك العلوم التى يصعب عليهم فهمها[٣].

ويُحدّثنا ابن المقفع عن آداب مناقشة الحُكّام والولاة والسلاطين؛ فينزع إلى أنّك إذا دُعيت إلى مجلس أحدهم فلا تحاول أن تفرض رأيك على الجالسين، أو

(١) المرجع نفسه، ص ١٨.

(٢) ابن المقفع، الأدب الكبير، ص ٢٧.

(٣) ابن خلدون، المقدمة، ج٣، ص ١١١٠.

تُسفّه من رأى معيّة الحاكم أو رفقاء السلطان، ولا تسعَى أن تتقدّم غيرك من ندماء، أو تُطيح لمن أهّلك للجلوس فى هذا المقام؛ وذلك لأنّ مثل هذه الفعال لا تعود إلا بالشرّ عليك، وتغضب منك الأصدقاء قبل الغرباء حتى لو كان رأيك الأصوب، وفى كلامك الحجّة والبرهان، فالسلطان لن يثق بك ولن يعرف قدرك إلا بقدر فطنتك وتقديرك للأمور.

ولا ينبغى عليك أيضًا أن تعارض رأى السلطان إذا ما خالف هواك، وإذا كان رأى الحاكم لا يخلو من الجهل والحمق فأعرض عنه بلطف وادل برأيك بلين، فإذا لم تجد لحديثك قبولًا فعليك أن تبادر بالانصراف، ولا تحدّث أحدًا من خاصّة الحاكم أو وزرائه بما تعتقد فى كلام السلطان من خطأ أو جهل؛ حتى لا يُوشى بك ولا تجنى سوى الخسران، ويقول: «إذا أصبت عند السلطان لطف منزلة؛ لغناء يجده عندك أو هوى يكون له فيك، فلا تطمحنّ كل الطماح، ولا تزيّننّ لك نفسك المزايلة له عن أليفه وموضع ثقته وسره قبلك؛ تريد أن تقلعه وتدخل دونه، فإنّ هذه خلة من خلال السفه قد يبتلى بها الحلماء عند الدنو من السلطان حتى يحدث الرجل منهم نفسه أن يكون دون الأهل والولد؛ لفضل يظنّه بنفسه أو نقص يظنّه بغيره،.... احتمل ما خالفك من رأى السلطان؛ فلا تشكوّن إلى وزراء السلطان ودخلائه ما اطّلعت عليه من رأى تكرهه له؛ فإنك لا تزيد على أن تفطنهم لهواه أو تقربهم منه وتغريهم بتزيين ذلك والميل عليك معه.

واعلم أنّ الرجل ذا الجاه عند السلطان والخاصة لا محالة أن يرى من الوالى ما يخالفه من الرأى فى الناس والأمور، فإذا آثر أن يكره كل ما خالفه أوشك أن يمتعض من الجفوة يراها فى المجلس، أو النبوة فى الحاجة، أو الردّ للرأى، أو الإدناء لمن لا يهوى إدناءه، أو الإقصاء لمن يكره إقصاءه.

فإذا وقعت فى قلبه الكراهية تغير لذلك وجهه ورأيه وكلامه؛ حتى يبدو ذلك للسلطان وغيره؛ فيكون ذلك لفساد منزلته ومروءته سببًا وداعيًا.

فذلل نفسك باحتمال ما خالفك من رأى السلطان، وقررها على أنّ السلطان إنما كان سلطانًا لتتبعه فى رأيه وهواه وأمره، ولا تكلفه اتباعك، وتغضب من خلافه

إيّاك»[1] «فالرأى لك تصحيح النصحية للسلطان على وجهها، والتماس المخلص من العيب واللائمة فى ما تتركُ من تبخيل صاحبك بألا يعرف منك فى ما تدعوه إليه ميلًا إلى شيء من هواك، ولا طلبًا لغير ما ترجو أن يزينه وينفعه»[2].

وينبّه ابن المقفع من خطر انتحال الآراء وسرقة الأفكار، فالحجّة والبرهان والعلم عند المجتهد وصاحب الرأى وليس عند مردّده، فإذا ما أعجبك رأى أو خبر أو فكرة بسماعك لها من صديق أو من غيره فلا تذكرها إلا مقرونة بردّها إلى أصلها؛ فتقول: حدّثنى فلان أو أعجبنى رأى فلان، فإذا ما صادفك من يخالف الرأى المنقول فتكون قد عفيت نفسك من الحرج؛ وتصبح العهدة على الرّاوى، والحجة عنده، أما إذا اصطنعت العلم وعجزت عن المحاجحة فى الجدال؛ فيعرف الناس انحطاط علمك، وقلة بضاعتك، وثرثرتك بما لا تعى من آراء غيرك؛ فيقول: «إن سمعت من صاحبك كلامًا أو رأيت منه رأيًا يعجبُك فلا تنتحله؛ تزيّنًا به عند الناس، واكتفِ من التزيّن بأن تجتنى الصواب إذا سمعته، وتنسبه إلى صاحبه.

واعلم أنّ انتحالك ذلك مسخطة لصاحبك، وأنّ فيه مع ذلك عارًا وسخفًا.

فإن بلغ بك ذلك أن تشير برأى الرجل وتتكلم بكلامه -وهو يسمع- جمعت مع الظلم قلة الحياء، وهذا من سوء الأدب الفاشى فى الناس.

ومن تمام حسن الخلق والأدب فى هذا الباب أن تسخو نفسك لأخيك بما انتحل من كلامك ورأيك، وتنسب إليه رأيه وكلامه، وتزيّنه مع ذلك ما استطعت»[3].

ويُدرج ابن المقفع الأناة والرويّة فى التصريح بالرأى ضمن آداب الحديث والنقاش والتناظر؛ فيرى أنّ المتسرع فى التصريح برأى لم يختمل فى ذهنه بعد، أو بفكرة لم يعطها حقّها فى التمحيص؛ يعرّض حديثه ومكانته بين العلماء إلى الحطّ من قدرها، ويقول: «لا يكوننّ من خلقك أن تبتدئ حديثًا ثم تقطعه وتقول: «سوف»، كأنك روأت فيه بعد ابتدائك إيّاه.

---

(١) ابن المقفع، الأدب الكبير، ص ٣٩، ٤٠.

(٢) المرجع نفسه، ص٤٠، بتصرف.

(٣) المرجع نفسه، ص ٤١.

وليكن تروّيك فيه قبل التفوه به، فإنّ احتجان الحديث بعد افتتاحه سخف وغمّ.

اخزن عقلك وكلامك إلى عند إصابة الموضع؛ فإنه ليس فى كل حين يحسن كل صواب، وإنما تمام إصابة الرأى والقول بإصابة الموضع، فإن أخطأك ذلك أدخلت المحنة على عقلك وقولك حتى تأتى به إن أتيت به فى غير موضعه وهو لا بهاء ولا طلاوة له.

وليعرف العلماءُ حين تجالسهم أنك على أن تسمع أحرص منك على أن تقول»[١].

ولا ريب أنّ ابن المقفع كان له السبق فى الحديث عن آداب وأخلاقيات التناظر؛ فقد سبق أبى الخير أحمد بن مصطفى المعروف بطاشكبرى زاده (ت ٩٦٨هـ - ١٥٦٠م) فى وضع الضوابط الأخلاقيّة للتناظر؛ فقد اتفقا على تعريف المناظرة بأنها: « علم يبحث عن كيفية إيراد الكلام بين المناظرين، وموضوعها: الأدلة؛ من حيث إنها يثبت بها المدعى على الغير، ومبادئها: أمور بيّنة بنفسها، والغرض منها: تحصيل ملكة طرق المناظرة؛ لئلا يقع الخبط فى البحث فيتضح الصواب»[٢].

أخلاق العالم والمتعلم:

لقد حرص ابن المقفع فى كتبه الثلاثة سالفة الذكر على توضيح الآداب والأخلاقيّات التى ينبغى على العالم والمتعلم التحلى بها حتى تستقيم أعمالهما؛ وقد سبق فى ذلك معظم التربويّين العرب؛ ومنهم الزرنوجى (ت٥٩١هـ - ١١٩٤م) فى كتابه «تعليم المتعلم طريق التعلم»[٣].

ويمضى ابن المقفع مع الماوردى فى كتابه «أدب الدنيا والدين» إلى أنّ: العالم لا يكون كذلك إلا بإدراكه قيمة الكلام وفضيلة الصمت؛ فلا يتحدث إلا ما يجب أن يتحدث فيه فى الوقت والمكان المناسبين، وأن ينتقى ألفاظه؛ فيختار أنسبها

(١) المرجع السابق، ص ٤١.

(٢) طاش كبرى زاده، ممفتاح السعادة ومصباح السيادة فى موضوعات العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١٩٨٥، م١، ص ٢٨٠.

(٣) برهان الإسلام الزرنوجى، تعليم المتعلم طريق التعلم، الدار السودانية للكتب، السودان، ط ٢٠٠٤، ص ١٩: ٤٧.

للمخاطب؛ وذلك لأن الغرض من حديث العالم هو التواصل مع مخاطبيه ـ تلاميذَ كانوا أو مجادلين أو رؤساء، ذلك فضلًا عن الأخلاقيّات العامة التي يجب أن يسلكها العالم في تصرّفاته وأحكامه؛ مثل التواضع والعدل والانتصار للحقّ[1]؛ يقول ابن المقفع: «مما يدل على علم العالم معرفته ما يدرك من الأمور، وإمساكه عما لا يدرك، وتزيينه نفسه بالمكارم، وظهور علمه للناس من غير أن يظهر منه فخر ولا عجب، ومعرفته زمانه الذى هو فيه، وبصره بالناس، وأخذه بالقسط، وإرشاده المسترشد، وحسن مخالقته خلطاءه، وتسويته بين قلبه ولسانه، وتحريه العدل فى كل أمر، ورحب ذرعه فيما نابه، واحتجاجه بالحجج فيما عمل، وحسن تبصيره»[2].

ويبيّن ابن المقفع أنّ للعالم دورًا إصلاحيًّا يحتاج منه الشجاعة فى البوح، والقدرة على التبرير، والجلد فى البحث؛ وذلك لأن الأمور التى تُبنى على غير منطق والحلول التى تساق على غير سياق لهى أقرب إلى السفسطة منها إلى الرأى العلميّ؛ فيجب على العالم نقضها، وتبيان فسادها مهما كان أمر قائلها وشأنه فى محادثيه، والعالم فى حضرة السلطان يجب ألا يقول إلا ما يتّفق مع العلم ويتّسق مع العقل، حتى لو كان رؤيه لا يقابل باستحسان من السلطان أو جلسائه؛ وذلك لأن السكوت على الرأى الخاطئ والصمت أمام المغالطات يعدّ خيانة للعلم، وعدم أمانة فى المصاحبة والمجلس؛ فإن طال الوقت أو قصر وعُرف أنّ ذلك العالم أو ذاك كان جالسًا يوم طرح ذاك الأمر المغلوط أمامه فخشى وتخاذل عن الإدلاء برأيه؛ فأضحى فى عيون الناس جبانًا أو متكبّرًا أو ضئيلًا، لا يستحقّ ارتداء حُلّة العلماء ولا شغل مواقعهم، ويقول: «إذا كان سلطانك عند جدة دولة، فرأيت أمرًا استقام بغير رأى، وأعوانًا أجزوا بغير نيل، وعملًا أنجح بغير حزم، فلا يغرنّك ذلك، ولا تستنيمنّ إليه؛ فإنّ الأمر الجديد ربما يكون له مهابة فى أنفس أقوام وحلاوة فى قلوب آخرين، فيعين قومٌ على أنفسهم، ويعين قومٌ بما قبلهم، ويستتب ذلك الأمر غير طويل، ثم تصير الشئون إلى حقائقها وأصولها.

(١) الماوردى، أدب الدنيا والدين، ص ٦٤: ٧٧.
(٢) ابن المقفع، الأدب الصغير، ص ١٤.

فما كان من الأمور بُنيَ على غير أركان وثيقة ولا دعائم محكمة أوشك أن يتداعى ويتصدع.

لا تكوننّ نزر الكلام والسلام، ولا تبلغنّ بهما إفراط الهشاشة والبشاشة؛ فإنَ إحداهما من الكبر، والأخرى من السخف»[١].

وقد خالفه ابن خلدون فى ذلك؛ وحجّته: أنّ منطق العلماء ـ الذى يعتمد على البحث والدرس والتمحيص؛ ثم وضع القواعد لتطبيقها على الأنواع والأفراد التى دخلت فى نطاق التحليل والتجريب ـ يختلف عن منطق الساسة فى معالجة الأمور؛ إذ ينظر لكل واقعة وحادثة على حدة بنظرة عمليّة تمكنّه من معالجتها أو التحقق منها، ولا مجال للقياس أو النظر فى تلك التطبيقات العمليّة، الأمر الذى يحول بين العالم الذى دأب على التنظير والتقعيد أن يمارس التطبيق؛ ولا سيما فى ميدان السياسة[٢].

ويتعرض ابن المقفع لمرض طالما عانينا من تفشّيه فى مجالس العلم ومآدب النّقاش، وأخيرًا أجهزة الإعلام؛ ألا وهو ادّعاء العلم وانتحال الآراء وتصوير المدّعى أمام سامعيه ومشاهديه فى هيئة الخبير والعالم ببواطن الأمور وأسرارها، ويرى ابن المقفع أنّ مثل هذه الشخصيّة لا تسيء لنفسها فحسب، بل تُخادع الرأى العام أيضًا؛ وذلك لأنّه سرعان ما ينكشف أمره إذا ما جادله عالم أو نقده متخصص فيما يدّعى معرفته؛ فيسقط من عين جالسيه، ويُدرك اسمه ضمن الجهلاء الحمقى، ويقول: «لا تكثرنّ ادعاء العلم فى كل ما يعرض بينك وبين أصحابك؛ فإنّك من ذلك بين فضيحتين؛ إما أن ينازعوك فيما ادّعيت فيهجم منك على الجهالة والصلف، وإما ألا ينازعوك ويخلو فى يديك ما ادّعيت من الأمور؛ فينكشف منك التصنّع والمعجزة.

واستحى الحياء كلّه من أن تخبر صاحبك أنك عالم، وأنّه جاهل ـ مصرّحًا أو معرضًا.

وإن استطلت على الأكفاء فلا تثقنَّ منهم بالصفاء.

(١) ابن المقفع، الأدب الكبير، ص ٣٠.

(٢) ابن خلدون، المقدمة، ج٣، ص ١١٢٠، ١١٢١.

وإن آنست من نفسك فضلًا فتحرج أن تذكره أو تبديه، واعلم أنّ ظهوره منك بذلك الوجه يقرر لك فى قلوب الناس من العيب أكثر مما يقرر لك من الفضل.

واعلم أنّك إن صبرت ولم تعجل ظهر ذلك منك بالوجه الجميل المعروف عند الناس.

ولا يخفينّ عليك أنّ حرص الرجل على إظهار ما عنده وقلة وقاره فى ذلك باب من أبواب البخل واللؤم.

وأنّ من خير الأعوان على ذلك السخاء والتكرم.

وإن أردت أن تلبس ثوب الوقار والجمال وتتحلى بحلية المودة عند العامة، وتسلك الجدد الذى لا خيار فيه ولا عثار؛ فكن عالمًا كجاهل، وناطقًا كعيى.

فأما العلم فيزيّنك ويرشدك، وأما قلة ادعائه فتنفى عنك الحسد، وأما المنطق إذا احتجت إليه فيبلغك حاجتك، وأما الصمت فيكسبك المحبة والوقار.

وإذا رأيت رجلًا يحدث حديثًا قد علمته أو يخبر خبرًا قد سمعته فلا تشاركه فيه ولا تتعقبه عليه؛ حرصًا على أن يعلم الناس أنّك قد علمته؛ فإنّ فى ذلك خفةً وشحًا وسوء أدب وسخفًا.

وليعرف إخوانك والعامة أنّك ـ إن استطعت ـ وإلى أن تفعل ما لا تقول أقرب منك إلى أن تقول ما لا تفعل؛ فإنّ فضل القول على الفعل عار وهُجنة، وفضل الفعل على القول زينة»[1].

ويُشير ابن المقفع إلى ضرورة توخّى الحكمة فى طرح السؤال على العلماء، والإجابة عن أسئلتهم ـ أيضًا؛ فيجب أن تكون للسؤال غاية؛ إما لإدراك ما نجهله، أو للتثبّت مما نعلمه؛ لذلك يجب أن تكون الإجابة دقيقة؛ فلا تقدّم القطع إلا بوقوفك على البرهان واليقين ودون ذلك؛ فينبغى أن تكون إجابتك ترجيحيّة غير إطاحيّة؛ أى فى صورة اجتهاد يحتمل الخطأ مع ضمّه لصوابه وصحّته؛ ويقول: «أى بنى: إذا

(١) ابن المقفع، الأدب الكبير، ص ٤٢، ٤٣.

سألك سائل فعليك بالتثبت والتأنى فى جوابه؛ لتكون إجابتك عن تدبير وبصيرة، وإذا أردت أن تسأل من أحد مسألة فاستحضر فى ذهنك أوّلًا نقضه الذى سيكون لازمًا على سؤالك ومقالك وفكّر فى ردّ ودفع نقضه واعتراضه حتى تكون قد أعددت فى فهمك من قبل جواب المعارضة والمناقضة، وتسير على وفق الصواب، وتصل إلى مرادك ومطلوبك، وتستطيع أن تأمن من الهفوة والعثرة»[1].

ولم يملّ ابن المقفع خلال حديثه عن آداب وأخلاقيّات وشروط المشتغلين بالعلم عن التأكيد على ضرورة غرس فضيلة التواضع فى أنفسهم؛ فالطالب يجب أن يتواضع أمام المعارف والكتب، وما يجهله من أخبار وأقوال، وما لم يُحِط به من تجارب؛ فلو أعياه الكبر وظنّ فى نفسه العلم والدّراية دون أن يكتملا فى ذهنه وأصابه غرور وأقعده الجهل عن الفهم والتحصيل، كما يجب عليه التواضع فى استقبال الإجابات الغريبة والطريفة إذا سئل عن أمرٍ يعرف عنه القليل، فإذا تكبّر الطالب واغترّ بمعلومات ـ على قلّتها ـ لحرم نفسه من الوصول للحقيقة، وعوّد نفسه على العجلة فى تقييم ما يعرض له من المعارف والأفكار؛ أمّا العالم المعلِّم فيجب أن يتواضع لتلاميذه؛ فيُبسّط لهم الحديث، ويشرح لهم ما غمُض من مسائل، ولا يضيق من أسئلة جلسائه، ولا يسخر من تعليقات سامعيه؛ حتى لا يصدّ الطلاب عن علمه؛ فيفقد الرّكن الأساسيّ من مهامّ وظيفته، ويصبح بذلك رسولًا بلا رسالة.

وعلى العالم أيضًا أن يتواضع أمام رصفائه وأقرانه ومحاوريه؛ فالعلم رحم بين أهله، ولا ينبغى للعالم أن يشمخ بأنفه لكثرة معارفه، وهو بذلك قد سبق إخوان الصفا فى حديثهم عن آداب المعلم والمتعلم[2]، ويقول: «أى بنى: إذا كان لك فضل منزلة وعلو درجة فلا تتكبر بهما على الناس، ولا تتطاول فتصير حقيرًا، ولا قدر لك فى أعينهم، وتصبح مستحقًا الملامة ومستوجبًا المذمة، ويكون مثلك كمثل من يُغرى الناس به، ويعينهم على نشر معايبه»[3].

---

(١) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٦٤.

(٢) نادية جمال الدين، فلسفة التربية عند إخوان الصفا، المركز العربى للصحافة، القاهرة، مصر، ط١٩٨٣، ص ٤٠١، ٤٠٢.

(٣) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٦٩.

ويرى ابن المقفع أنّ الدستور الذى يجب أن يسود فى دنيا العلماء والمتعلّمين هو «الحبّ والوفاء»؛ فبدونهما لا يُقبِل الطالب على البحث والدّرس، ولا يصبر على مشقة التحصيل والفهم، ولا يجيد ويجتهد فيبْدِع ويضيف ويجدّد ويحدّث.

والمدارس قامت على الصُّحبة والاتّباع؛ فإذا غاب الحبّ عن مجالس العلم لعمّت الفوضى وساد الشقاق والصراع والنزاع بين الطلاب والأساتذة، والمدّعين والجهلاء؛ فالحبّ هو الذى ينظّم العلاقة بينهم؛ فيدفع الطالب إلى الانصياع لأوامر المعلّم، بالإضافة إلى تبجيله واحترامه، وطاعته طاعة المريد للكمال؛ فيبتعد عن كل الخصال التى تحقّره فى عيون الناس أو تنزل من قدره.

والحبّ إذا غاب عن العالم ما استطاع أن يحنو على تلاميذه؛ ليكون أبًا لهم وقائدًا ومرشدًا، وما تفانى فى تعليمهم؛ وأخلص فى النصح إليهم، وبذل كل ما فى وسعه؛ ليرفع من قدرهم وخلقهم؛ ويقول: «حبّب إلى نفسك العلم حتى تلزمه وتألفه، ويكون هو لهوك ولذتك وسلوتك وبلغتك.

واعلم أنّ العلم علمان: علمٌ للمنافع، وعلم لتذكية العقول.

وأفشى العلمين وأحراهما أن ينشط له صاحبه من غير أن يحض عليه علم المنافع، وللعلم الذى هو ذكاء العقول وصقالها وجلاؤها فضيلة منزلةٍ عند أهل الفضيلة والألباب»(١).

أما عن فضيلة «الوفاء» بين المعلّم والمتعلم فيجعلها ابن المقفع على رأس الفضائل التى يجب أن تجمع بينهما؛ فمن تتلمذ على أحد من الفضلاء واستفاد من علمه ونجح بإرشاده واستقام بنصحه فليس أقلّ على التلميذ من أن يحمد معروفه، ويظلّ وفيًّا له طيلة حياته وبعد موته؛ فلا يذكر إلا مناقبه، ولا يثنى إلا على كريم خصاله، ولا ينقطع عن وصاله بالسؤال والمعروف، ويبذل كلّ طاقته فى تلبية حاجاته وعوزه.

أمّا وفاء المعلّم فيبدو فى حنوّه على تلاميذه وإن جحدوه، وألا يضُنّ عليهم

---

(١) ابن المقفع، الأدب الكبير، ص ٤٦.

بنصائحه وإن كرهوا منه، وأن يعصم نفسه من التآمر عليهم أو الإيقاع بهم أو التصريح بنقائصهم أو الذمّ فى قدراتهم؛ فإنّ مثل هذه الفعال هى التى تحفظ الودّ وتقوّى الصداقة وتغذّى الرحم بين من امتهنوا العلم واتّخذوا منه وظيفة ورسالة؛ ويقول: «أى بنى: إذا أحسن إليك منعم وأصبح حق اصطناعه وتربيته لزامًا فى ذمتك فلا تجز الكفران، فإنّه مخبثة لنفس المنعم، ولا تستهن بتلك الصنيعة والنعمة؛ ألا لعن الرحمن من كفر النعم، ولا تقابل ذلك بقلة الثناء والشكر، فإنّك بقبولك عطاء ذلك المنعم قد أثبت على نفسك حق الإنعام والمكرمة، وجعلته طوقًا فى عنقك، وإذا أسديت إلى أحد إحسانًا وقلدته إنعامًا فأوصل له تلك الصنيعة، وترشح له ذلك الإنعام؛ بأن لا تكثر عليه المنة، وتعيد ذكر ذلك كل حين، فيدعو هذا إلى خجله واستحيائه»[١].

ولا يفرّق ابن المقفع بين المُعلِّم والمتعلّم فى حديثه عن فضيلة الإنصات والإصغاء والصمت؛ فيرى أنّها السبيل إلى الفهم والاستيعاب، والتدريب على الأناة، والتمهّل فى إصدار الحكم، بالإضافة إلى الالتزام بآداب الحديث؛ فإذا كان المتحدث هو العالم فلا ينبغى للمتعلّم أن ينشغل عنه، أو يشوّش على قوله، أو يستهزئ برأيه، أو يتسرّع فى الاعتراض عليه أو الإجابة عمّا يسأل.

والإصغاء بالنسبة للعالم المعلّم فضيلة أيضًا؛ فهى تتيح له الفرصة الكاملة للتعرف على محادثيه، وتفهّم القدر الذى استوعبوه، وكذا ما لم يفهموه من المعارف والأخبار، وهو يتفق فى ذلك مع «إخوان الصفا» فى حديثهم عن فوائد الحوار وأهدافه فى ميدان التعليم[٢]، وفى إصغائه تعويدهم على فضيلة البوح والشجاعة والحريّة فى التعبير عن ما يدور فى أذهانهم، أضف إلى ذلك: تعويدهم على آداب الحوار والتناظر والتساجل، وتدريبهم على أنّ فى الصمت فوائد عدّة؛ منها التدبّر والتفكير المركّز لاستلهام الإجابة؛ ويقول: «تعلّم حسن الاستماع كما تتعلم حسن الكلام، ومن حسن الاستماع إمهال المتكلم حتى ينقضى حديثه، وقلة التلفت إلى الجواب، والإقبال بالوجه والنظر إلى المتكلم، والوعى لما يقول.

(١) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٨٠.

(٢) نادية جمال الدين، فلسفة التربية عند إخوان الصفاِ، ص ٣٨٣.

واعلم ـ فى ما تكلم به صاحبك ـ أنّ مما يهجنُ صواب ما يأتى به، ويذهب بطعمه وبهجته، ويزرى به فى قبوله، عجلتك بذلك، وقطعك حديث الرجل قبل أن يفضى إليك بذات نفسه»[1].

ويقول فى موضع آخر: «أى بنى: انظر دائمًا إلى الأخيار والعقلاء بعينيك، واستمع واصغ إلى الكلام بأذنيك، واجعل ذهنك وضميرك فى كلامهم، واقتناء سيرتهم، والاقتداء بسنّتهم، وصيّرهما وقّادين صافيين، واعلم أنّ هذا المعنى خير معين، وأحسن معاضد لك فى بلوغ الخيرات، وتحصيل الغايات، وإدارك المنافع والفوائد، وكلّ من يستمر على مناهج الخيرات ويلتزم الإحسان والمبرّرات لا يحرم من مزيد التوفيق، وموهبة المعونة؛ فقد قيل: (المحسن معان)»[2].

ويوضّح ابن المقفع أنّ لمجالس العلماء آدابًا وأخلاقًا؛ أوّلها -كما ذكرنا: حسن الإصغاء، وطلب الحكمة بلطف، والسؤال عن الملتبس أو الغريب بغير استهزاء أو تهكّم، وثانيها: طلب العلّة والبرهان يجب أن يكون نابعًا من شغف الجاهل بما يعلم، وإذا لم يرُق للسامع أو المتتلمذ جواب العالم فلا ينبغى على الأوّل التّصريح بعدم قناعته، أو مهاجمة ونقض صاحب الرّأى أو ربيب الفكرة؛ فكثير من الأمور أو المعارف التى نتلقنها يجب الشّك فيها إذا ما خالفها عالم مدقّق، وعليه: لا ينبغى إطْلاع العامّة على ما يدور من خلاف فى مجالس العلماء؛ حتى لا تشوّش معارفهم من جهة، أو يتّهَم المخالف فى حضرة العلماء بالجهل من جهة أخرى، فنقد الآراء والأفكار يجب أن تسبقه فحوص ومذاكرة وتجارب؛ لتكون سندًا للتلميذ عند التناظر أو التساجل؛ ويقول: «أى بنى: الزم مجالسة العلماء ومؤانسة الحكماء؛ بشرط أن تسلك معهم سبيل المصادقة والموافقة، ولا تجز المكاشحة والمخالفة.

بيت:

فدارهم ما دمت فى دارهم وأرضهم ما دمت فى أرضهم

(١) ابن المقفع، الأدب الكبير، ص ٥٥.

(٢) ابن المقفع، الأدب الوجيز للطفل الصغير، ص ٦٢.

فتحمد عند جمهور الناس، ويقترن ذكرك فى الأفواه بالمحامد والمدائح، وتسلم من مكاره ومكابد أهل الشغب والفتنة»[١].

ويتفق ابن المقفع فى كل ما جاء فى حديثه عن أخلاقيّات العلم والمتعلمين مع ابن جماعة (ت٧٣٣ هـ - ١٣٣٢م) فى كتابه «تذكرة السامع والمتكلم فى أدب العالم والمتعلم»[٢]، ولا نقطع بأنّ الأخير قد تأثر بكتابى «الأدب الكبير» و«الأدب الصغير»، ولكنّنا فى الوقت نفسه يجب أن نشير إلى ذلك التقارب بين الرّجلين فى نهجهما التربويّ التطبيقيّ وأحاديثهما عن الأخلاقيّات التى يجب أن تسود مجالس العلماء والمتعلمين.

وينصح ابن المقفع المتعلّمين والمعلّمين بعدم الارتكان أو الاكتفاء بما حصّلوه من معارف وعلوم؛ وذلك لأن القناعة فى تحصيل العلم رذيلة، وأنّ التقاعس عن الاستمرار فى البحث والدّرس جبنٌ ورعونة؛ فطلب العلم جهاد ومتعة ولذة للأذهان والعقول؛ فإذا حُرِمَتْ منها جَمُدَت وانحطّت؛ ويقول: «أى بنى: ينبغى ألا تقتصر - بعلة التواكل- على ما تكون قد نلت من المناقب والمواهب والمآرب والمطالب، ولا تقصر ولا تفتر عن طلب المزيد منها، واسع فى تحصيل أمثال وأنواع ما يكون قد حصل؛ حتى لا تنقطع عنك مادة اتصال ذلك المحصول والمطلوب، وتكون مستظهرًا وواثقًا من أنّه إذا ما عرض حرمان فى بعض مساعيك ومباغيك، وفاتك أمر تستطيع أن تأمل فى إحراز وإدراك غيره دون يأس؛ فإنّ هذه الطريقة والعادة التى ذكرتها هى فعل أرباب العقول، وسنّة أصحاب الرأى والفطنة»[٣].

ومن الطريف أن نجد ابن المقفع يتحدّث عن قضيّة «حقّ الملكيّة الفكريّة»؛ فنجده ينصح العالم بتدوين أبحاثه وتوثيقها قبل عرضها على النّاس، وأن يحتفظ بأصولها، ولا يسمح بنسخها أو تداولها إلا بعد ثبوت نسبتها إليه؛ ويقول: «أى بنى: إذا كان لك ذخيرة من رأى وحيلة من علم طلبتهما بذات نفسك عن طريق التجارب والمكابدة،

---

(١) المرجع السابق، ص ٦٨، ٦٩.

(٢) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم فى أدب العالم والمتعلم، تحقيق: محمد بن مهدى العجمى، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط٢٠١٢، ص ٤٨: ٨٤.

(٣) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٥١.

واشتهرت واتّصفت بهاتين الفضيلتين؛ فينبغى أن لا تطالع عليهما كل إنسان وتحتفظ بخاصة نفسك، وتدّخرها بالقدر الذى إذا ما بعدت ذات يوم عن العوان والأقران والأكفاء والنظراء فى ملمات الحوادث ومهمات المصالح ومتحدث الأيام، واحتجت إليه كان لك ذخيرة ورأس مال، فيتسنى لامرئ أن يرغب فيك؛ للإفادة منه، وتكون بذلك بين الناس مطلوبًا ومتبوعًا على الدوام، وهذه سيرة أرباب العقول، وعادة أهل الأدب»[1].

أدب الخطاب:

لقد عبّرت أقوال ابن المقفع السابقة عن تأثّر الرجل فى نصائحه وإرشاده بثلاثة مصادر؛ أوّلها: القرآن الكريم، ويتّضح ذلك من الناظر عند مقابلة جلّ ما أورده من توجيهات؛ سواء فى الأخلاق العامّة أو الأخلاق المهنيّة بما ورد على لسان لقمان من آداب وخلق ووصايا فى سورة لقمان، وما ورد من فضائل وأوامر ونواهٍ فى أقوال البارى عزّ وجلّ.

وثانيها: أحاديث النبيّ ﷺ، ولا سيّما تلك التى تحدّثت عن آداب الخطاب وضوابطه؛ مثل قول على بن أبى طالب رضى الله عنه: «حدّثوا الناس بما يعرفون؛ أتريدون أن يكذَّب الله ورسوله؟»[2]، وعن ابن مسعود رضى الله عنه: «ما أنت بمحدّث قومًا حديثًا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة»[3].

وثالثها: تجاربه وخبرته التربويّة أثناء اشتغاله بالتدريس؛ فقد اشتغل بالتعلّم زمنًا لأبناء الولاة وأقربائهم[4]؛ لذلك كلّه نجده أحرص مما يكون فى تحديد آداب الخطاب وضوابطه؛ إذ ذهب إلى أنّ أى قول أو إشارة من شخص إلى آخر تعدّ بمثابة قناة تواصل ـ مباشرة أو غير مباشرة، وأصبح على المرسل فى رسائله المباشرة مراعاة عدّة أمور؛ منها: الوقت؛ أى اللحظة المناسبة للقول، ثم المقام؛ أى مكانة المرسل

(١) المرجع نفسه، ص ٥١.

(٢) صحيح البخارى، كتاب: العلم، باب: من خصّ بالعلم قومًا دون قومٍ كراهية أن لا يفهموا، رقم (١٢٧).

(٣) صحيح مسلم، مقدمة الصحيح.

(٤) حسين على جمعة، ابن المقفع بين حضارتين دارسة فكرية نقدية وأدبية.

من المرسل إليه، ثم طبيعة المستقبل وثقافته وقدرته على الاستيعاب، ثم مضمون الرّسالة وطبيعتها بالنسبة للمستقبل، وأهميتها بالنسبة للمرسل، ثمّ اللّغة التى تُصاغ بها الرّسالة، ومدى تواؤمها مع المستقبل -إن كان فردًا أو جمهورًا؛ وذلك حرصًا من ابن المقفع على وضوح مقصد الخطاب وغايته؛ فإذا لم يتحقق ذلك فسوف يصبح الخطاب غير مقبول؛ لأنّه قيل لأناس غرباء عنه وجهلاء بمقاصده، وغير مهتمّين بمضمونه ومراميه، والإنسان عدوّ ما يجهل، وراغب عمّا يقع خارج نطاق وعيه وفهمه وما يبتغيه، وهو يتّفق مع أبى يحيى الأنصارى (ت٩٢٦هـ ـ ١٥١٩م) فى كتابه «اللؤلؤ النظيم فى روم التعلم والتعليم» فى أنّ ميول وأهواء المتلقين أو المتعلمين ليست واحدة، الأمر الذى يميز بينهم فى إمكانيّة التعلم ودرجة استيعابهم للعلوم والفنون، فالبعض ينزع ذهنه إلى التجريب والعلوم التطبيقيّة، والآخر يكون خياله أرحب وأوسع؛ فيكون أكثر استيعابًا للعلوم النظريّة؛ لذا يجب على الخطيب أو المعلم مراعاة تلك الفروق[١].

ويحذّر ابن المقفع من الخطابات الناقدة والموعزة والمفارقة للمألوف والمضادة لثابت أو معتقد أو مرغوب عند الجمهور، كما يميّز ابن المقفع بين خطابات الخاصّة؛ التى لا تُلقى إلا على مآدب العلماء والخطابات العامّة؛ التى تُرفع من فوق المنابر وتُلقى فى الساحات للناس، ويؤكد أنّ الخلط بينها لا ينجم عنه سوى فقدان المقصد، والعودة بالضرر على المرسل؛ وقد سبق بذلك أبا حيّان التوحيدى (ت: ٤٠٠هـ - ١٠٠٩م) فى كتابه «الإمتاع والمؤانسة»؛ الذى ذهب إلى: «أنّ التصدى للعامة خلوقة، وطلب الرفعة بينهم ضعة، والتشبه بهم نقيصة، وما تعرض لهم أحد إلا أعطاهم من نفسه وعلمه وعقله ولوثته ونفاقه وريائه أكثر مما يأخذ منهم»[٢]، فيقول ابن المقفع: «لا تجالس امرأ بغير طريقته؛ فإنك إن أردت لقاء الجاهل بالعلم، والجافى بالفقه، والعيى بالبيان لم تزد على أن تضيع علمك، وتؤذى جليسك بحملك عليه ثقل ما

(١) أبو يحيى السنيكى الأنصارى، اللؤلؤ النظيم فى روم التعلم والتعليم، تحقيق: جمال عبد الله عويضة، ط٢٠٠٩، ص ١٨، نسخة تقنية.

(٢) محمد فوزى الجبر، الفكر السياسى عند أبى حيان التوحيدى، مقال فى مجلة التسامح، العدد٢٥، سنة ٢٠٠٩. http://tasamoh.om/index.php/nums/view/29/597.

لا يعرف، وغمك إيّاه بمثل ما يغتم به الرجل الفصيح من مخاطبة الأعجمى الذى لا يفقه عنه.

واعلم أنّه ليس من علم تذكره عند غير أهله إلا عابوه، ونصبوا له ونقضوه عليك، وحرصوا على أن يجعلوه جهلًا، حتى إنّ كثيرًا من اللهو واللعب الذى هو أخفّ الأشياء على الناس ليحضره من لا يعرفه؛ فيثقل عليه ويغتم به.

اعلم أنّك ستسمع من جلسائك الرأى والحديث تنكره وتستجفيه وتستشنعه به ـ عن نفسه أو غيره، فلا يكونَنّ منك التكذيب ولا التسخيف لشيء مما يأتى به جليسك، ولا يجرئنّك على ذلك أن تقول: إنّما حدث عن غيره، فإنّ كل مردود عليه سيمتعض من الرد، وإن كان فى القوم من تكره أن يستقر فى قلبه ذلك القول؛ لخطأ تخاف أن يعقدَ عليه، أو مضرّة تخشاها على أحد؛ فإنّك قادرٌ على أن تنقض ذلك فى ستر، يكون ذلك أيسر للنقض وأبعد للبغضة»[١].

* * *

على الرّغم من تفاؤل ابن المقفع فى ذيوع أفكاره واستجابة الناس إليها نجده يقرّر فى خاتمة مؤلفاته الأخلاقيّة أنّ معيار نجاحه فى تبليغ دعوته ليس حكم الجمهور عليها؛ وذلك لأنّ ما بها من أمور واجبة لا تستجيب لها سوى الأنفس الواعية؛ الحريصة على أداء مسئولياتها فى الحياة؛ فضوابط السلوك التى جعلها شروطًا لحياة الفرد فى المجتمع، وكذا المتطلّبات الأخلاقيّة لأداء وظيفة الحاكم والمعلّم والخطيب المصلح؛ كلّ ذلك يحتاج من المتلقى الرّضا الداخليّ والقناعة بأنّ ما يظنّه الناس قيودًا ما هو إلا لوازم الأدب؛ فالسلوك الإنسانيّ يحتاج دومًا للوازع الدينيّ؛ ليرشده ويقوّمه، وإن فتر هذا الوازع وضعف لم يتبق له سوى ذلك الإلزام المتعلّق بأداء الأمور وتنفيذ المهام، وعليه: نجده يقرّر أنّ ما جاء به فى كتاباته الأخلاقيّة لم يعصمه من اتّهام الناس له بالمذموم من الصّفات، ولا استهزاء بعضهم من أقواله، ولا تهكّمهم على نصائحه؛ لذا نجده يقرّر أنّ من يروق له ما جاء فى تعاليمه لا ينبغى

(١) ابن المقفع، الأدب الكبير، ص٥٣، ٥٤.

عليه أن يعبأ بكلام النّاس؛ فطالما عان الأنبياء والمصلحون من جحود ونكران من أقوامهم؛ الذين اصطبغوا بعوائد وتقاليد الثقافة السائدة فيهم.

ومن ثمّ: يجعل ابن المقفع من تعاليمه مشروعًا تطبيقيًّا لا يقدر على بلوغه سوى المجاهد الرّاغب فى إصلاح ذاته ومجتمعه، ويقول: «أى بنى: اعلم أنّ الفقير يتّهمه الناصحون، ويسوء به ظنّ الأصدقاء، ولا يسترون ولا يخفون إثمه وجريمته؛ لأنّ الفقير محل التهمة، وسوء الظن، والنّاس يسمون شجاعة الفقير حمقًا، ويحملون سخاوته على الإسراف، ويخالون حلمه ضعفًا، ويعدّون وقاره وثباته بلادة، ويدّعون فصاحته وذلاقته هذرًا وهذيانًا، ويعتبرون قلة كلامه وصمته بكمًا وعيًّا»[١].

تلك كانت خطّة ابن المقفع لإعادة بناء الأخلاق فى عصر ماج بالاضطرابات السياسيّة والصراعات الاجتماعيّة والمجون الأخلاقيّ ـ كما بيّنا، ولا ريب بأنّ الرجل كان حذرًا فى نقوده وانتقاداته للأوضاع التى تدور حوله؛ الأمر الذى يبرّر عدم تصريحه بأدران المجتمع وما فيه من جموح وجنوح؛ مخافةً من جور الولاة وعنف الحكّام وتسلّط ذوى السلطان؛ فكان يلجأ للتلميح أحيانًا، والعبارات الإشاريّة الرمزيّة أحيانًا أخرى، ورغم ذلك فلم يسلم من عسف من كان يخشاهم؛ فاتّهم بالكفر؛ فمثّل بجثّته، غير أنّ كلماته وتعاليمه وآرائه ما زالت تنبض فيها الحياة؛ لتؤكد صدق إيمان الرجل من جهة، وحرصه على تخليص المجتمع مما أصابه فى عصر الفتن والمؤامرات والمهاترات من جهة أخرى؛ لذا نجد أنّ إعادة قراءة كتب ابن المقفع لاستلهام نهجها فى التقويم من الأمور الضروريّة؛ وذلك لتشابه الواقعات والظروف والأوضاع التى نحياها فى القرن الحادى والعشرين.

وقد تباينت الآراء حول تقييم كتابات ابن المقفع؛ إذ ذهب الجاحظ فى كتابه «البيان والتبيين»[٢] إلى الإعلاء من شأن قدر علمه وفصاحته وأدبه ودرايته بالمنطق والفلسفة، ولم يشر إلا لبعض أقواله فى العلم وفنّ التحصيل، وذهب ابن النديم (ت:

---

(١) ابن المقفع، الأدب الوجيز للولد الصغير، ص ٩٠.

(٢) الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجى، القاهرة، مصر، ط١٩٩٨، ج١، ص١١٥، ١١٦، ١١٧، ٢٠٨، ٢٥٢، ج٢، ص١٩٧، ١٩٨.

٤٣٨هـ - ١٠٤٦م) فى كتابه «الفهرست»[١] إلى ذكر فضل علمه وقدرته على ترجمة العديد من الكتب العلميّة والفلسفيّة، وأشار إلى كتبه ـ وفيها كتاباته الأخلاقية ـ دون أن يعلّق عليها، ولم يتناول أحدهما مضمون كتاباته الأخلاقيّة الثلاثة التى ذكرناها بالبحث والدّرس؛ ويبدو أنّ علة ذلك التجاهل إلى صغر حجمها فى وقت كان يقاس دراية العالم بكثرة مؤلفاته وغزارة إنتاجه فى الباب الذى دخل منه وعُرف فيه.

أمّا نصير الدين الطُّوسى (ت: ٦٧٢هـ - ١٢٧٣م) فلم يذكر فى صدر ترجمته لكتاب «الأدب الوجيز للولد الصغير» إلا كونه يحوى نصائح وإرشادات أدبيّة قد أعجبته؛ فعرضها على أولى الأمر؛ فوافقت ذوقهم واستحسنوها، فقام بترجمتها وأهداها إليهم[٢].

ولم نجد من بين الكتابات المعاصرة إلا بعض المقالات وبضع الدّراسات التى نظرت لابن المقفع بعين المصلح الأخلاقى الغيور على صوالح مجتمعه؛ إذ جاء فى دراسة بعنوان «تنوّع الأداء البلاغى فى أدب ابن المقفع»: «انطلاقًا من إدراك ابن المقفع لأثر الأخلاق فى صلاح الحياة، والتوجيه والإرشاد فى صلاح الأخلاق؛ كان استمراره فى توجيهاته وإرشاداته؛ والتى تتمثل فى كتاب «الأدب الكبير»؛ الذى كان شغله الشاغل فيه هو كيفية اكتساب الخلق الأفضل، والتحلى بالحلة الأجمل؛ وهى الحلة التى ينسجها الإنسان لنفسه ويلبسها بنفسه، وتكون لحمتها وسداها مكارم الأخلاق الناطقة من آيات القرآن، وحديث من لا ينطق عن الهوى، وفطرة الله التى فطر الناس عليها، وبهذا كان «الأدب الكبير» تسجيلًا للمواقف العقلية والملاحظات على كثير من الناس، وتجارب وخبرات لا تحصى، وعصارة أشجان يتطلع صاحبها إلى أن تعم الأخلاق الفاضلة، وحاول كاتبها من خلالها رصد الخطأ حينًا، وما ينبغى أن يكون حينًا آخر، فقد تشعبت موضوعات كتابه تشعب الأخلاق ذاتها، فإذا قرأنا كتاب «الأدب الكبير» أدركنا أنّه وقفة عقلية وقفها ابن المقفع مستخرجًا إياها استخرجًا حميمًا من جوف خبراته وتجاربه، فيسهل علينا أن نستشف الفضيلة فيها

(١) ابن النديم، الفهرست، تحقيق: محمد عونى عبد الرؤوف، إيمان السعيد جلال، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر، ج١، ص١٣، ١١٨، ٢٤٢، ٢٤٤، ٢٤٨، ٣٠٥.

(٢) نصير الدين الطوسى، مقدمة كتاب الوجيز، ص ٣٣، ٣٤.

ونعمل على تطبيقها»[1]، وقد ظهر كتاب بعنوان «الفكر التربوى عند ابن المقفع، الجاحظ، عبد الحميد الكاتب (ت: ١٣٢هـ ـ ٧٤٩م» غير أنّنا لم نتمكن من الاطّلاع عليه.

أمّا ما كُتب عنه فى أشهر الموسوعات العربية؛ مثل «دائرة المعارف الإسلامية»، و«دائرة معارف القرن العشرين»، و«دائرة معارف البستانى»، و«معجم المؤلفين» لرضا كحالة، و«القاموس الإسلامى» لأحمد عطية الله؛ فجميعها قد ترجم له، وأشار إلى كتاباته بوجه عام، ولم يتوقف عند ما انتهى إليه البحث الذى نحن بصدده.

والمقصود من إيرادنا واستشهاداتنا بالكتابات التى تناولت ابن المقفع هو التأكيد على أنّ الرجل لم يحظَ باهتمام القدماء فى ميدان الأخلاق، وأنّ الدراسات الحديثة ـ على قلّتها ـ قد أشارت إلى ما انتهينا إليه؛ ألا وهى: أنّ ابن المقفع يعدّ ـ بلا منازع ـ رائد الفلسفة الأخلاقيّة التطبيقيّة فى الثقافة العربية الإسلاميّة، ولعلّ المقارانات التى وضعناها فى ثنايا البحث قد أوضحت ذلك.

---

(١) نوير الثبيتى، تنوع الأداء البلاغى فى أدب ابن المقفع، (بحث غير منشور)، رسالة ماجستير، كليّة اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودى، ٢٠٠٦، ص ٢١٢: ٢١٤، بتصرف.

الفصل السادس

أخلاق الكمبيوتر والمعلومات

أخلاق الكمبيوتر والمعلومات[١]

مقدمة

منذ ما لا يزيد عن عشر سنوات دعانى الدكتور مدكور ثابت رئيس الرقابة على المصنفات الفنية فى ذلك الحين ثم رئيس أكاديمية الفنون بالقاهرة بعد ذلك؛ إلى المشاركة ضمن لجنة تضم ١٣ من المثقفين المصريين لإبداء الرأى فى عرض أو عدم عرض فيلم «ماتريكس٢» ولا يهم ما انتهت إليه اللجنة من قرار. المهم هو طبيعة وتوجهات هذا الفيلم الذى يدور فى عالمين متداخلين هما: العالم الواقعى الذى نحيا فيه جميعًا والعالم الافتراضى؛ عالم الكمبيوتر والانترنت الذى يبدعه أبطال الفيلم والذى يعد بالنسبة لهم أكثر واقعية من العالم الواقعى ذاته. لقد وجدتنى مثل من يحيون داخل الفيلم، صانعى البرمجيات ممزق بين عالمين، فهل ينطبق على العالم الافتراضى الذى نصنعه نحن القواعد والقوانين التى تحكم عالمنا الواقعى؟ وهل الأخلاق التى قدمها كبار الفلاسفة منذ ما قبل أرسطو حتى ما بعد كانط تصلح للتعامل مع وداخل العالم الافتراضى عالم الكمبيوتر والانترنت والسايبر والتواصل الاجتماعى،فى عالم المعلومات؟[٢].

يندرج السؤال السابق وكثيرًا من الأسئلة التى تنطلق منه ومعه ضمن ما نطلق

---

(١) بقلم: د. أحمد عبدالحليم عطية، أستاذ الفلسفة بآداب القاهرة.

(٢) هناك العديد من الدراسات حول أخلاقيات الكمبيوتر والحاسب، الا أن الكتابة العربية فيها قليلة للغاية. والقضية الأساسية التى تدور حولها هذه الأخلاقيات تدور حول هل نحن بصدد أخلاق جديدة أم مواقف جديدة ينطبق عليها المعايير التى حددتها المذاهب الأخلاقية المختلفة، لذا سنجد كثيرًا ممن نعرض لهم يقدمون تصوراتهم حول تلك القضية. راجع على سبيل المثال مناظرة مانر ـ وديبوار جونسون.

عليه راهنًا الأخلاق التطبيقية Applied Ethics ذلك المجال الذى لا يشغل الفلاسفة والأخلاقيين فقط لكن العلماء فى معظم التخصصات التى تنظم حياة الإنسان المعاصر فى إطار ما نطلق عليه الفلسفة التطبيقية Applied philosophy.

والأخلاقيات التطبيقية Applied Ethics هى مجموعة القواعد الأخلاقية العملية النوعية التى تسعى لتنظيم الممارسة داخل مختلف ميادين العلم والتكنولوجيا وما يرتبط بها من أنشطة اجتماعية واقتصادية ومهنية كما تحاول أن تحل المشاكل الأخلاقية التى تطرحها تلك الميادين لا انطلاقًا من معايير أخلاقية جاهزة ومطلقة بل اعتمادًا على ما يتم التواصل إليه بواسطة التداول والتوافق. وعلى المعالجة الأخلاقية للحالات الخاصة والمعقدة.

وهناك تفسيرات متعددة للعلاقة بين الأخلاق والفلسفة التطبيقية منها ما يجعل من الأخلاق التطبيقية ليس فرعا من فروع الفلسفة التطبيقية ولا حتى المجال الأوسع منها بل هى الفلسفة التطبيقية ذاتها. وقد قدم الأستاذ المغربى عمر بوفتاس تصنيفًا لهذه الأخلاقيات التطبيقية[١] يضم: الأخلاق الطبية الحيوية أو البيواتيقا Bioethics التى ترتبط بعلوم الحياة وما تطرحه من تساؤلات[٢]. وأخلاقيات البيئة أو الايتقا الايكولوجية EthicsEnvironmental [٣]. وأخلاق الاقتصاد EthicsEconomic وأخلاق التجارة والأعمال EthicsBusiness وأخلاق الكمبيوتر والمعلومات التى ترتبط بميدان التكنولوجيا المعلوماتية التى تشمل مختلف التقنيات التى تخص إنتاج وبث واسترجاع المعلومات. وأخلاق الإعلام والاتصال، أخلاق التكنولوجيا، أخلاق تكنولوجيا الفضاء وأخلاق المهنة وغيرها. وسنتوقف فى هذه الدراسة عند أخلاق الكمبيوتر والمعلومات Computer and Information Ethics. وهو مجال ازداد الاهتمام هذه السنوات عند زملائنا من علماء المكتبات والمعلومات.

---

(١) للدكتور عمر بوفتاس اسهامات متعددة حول الفكر الأخلاقى الجديد، والبيوايتقا. وقدم لنا عدة دراسات عن الأخلاق التطبيقية.

(٢) انظر ما قدمناه من ملفات حول الأخلاق الحيوية الطبية، البيوايتقا فى أوراق فلسفية، العدد ٣٦، والأخلاق التطبيقية، مجلة دفاتر فلسفية،العدد التاسع، ٢٠١٥م.

(٣) انظر ترجمة كل من محمد عبد الرؤوف وعبير سعد لهذه الدراسة فى دفاتر فلسفية العدد التاسع، القاهرة ٢٠١٥ ص ١٨١ ـ ٢٢٤.

ويميز تيرال وردبينام BymumWard Terrel مدير مركز بحوث الحاسبات والمجتمع بالولايات المتحدة ـ والذى نظم أول مؤتمر لأخلاقيات الحاسب ـ فى دراسته «أخلاق الحاسب والمعلومات» فى موسوعة ستانفورد للفلسفة والتى تعد أساسًا فى بحثنا الحالى. يميز بنيام[1] بين عدة استخدامات لمصطلح «أخلاقيات الحاسب» يمكن تحديدها على النحو التالى:

(١) تطبيقات الفلاسفة المهنيين للنظريات الأخلاقية؛ النفعية Utilitarianism والكانطية Kentianism فى القضايا الأخلاقية التى تتضمن بشكل أساسى ما يتعلق بأجهزة الكمبيوتر وشبكات الحاسب.

(٢) نوع من الأخلاقيات المهنية والذى يطبق فيه المهنيون المتخصصون فى مجال الحاسب القواعد الأخلاقية ومعايير الفعل الخير فى مهنتهم.

(٣) يطلق على مسميات أكثر تحديدًا مثل: أخلاقيات القضاء الالكترونى Cyber Ethics أو أخلاقيات الانترنت للإشارة إلى جوانب من أخلاقيات الحاسب المتعلقة بالانترنت.

أولاً: تكنولوجيا الحاسب (السبرنطيقا)

ويمكننا نتبع الجهود المختلفة فى تأسيس هذا المجال بداية من نويرت وينر N. Winer الأستاذ فى معهد ماتشوستس للتكنولوجيا؛ الذى أسهم فى تطوير الحواسب الالكترونية والتقنيات المعلوماتية. وابتكر فرعًا جديدًا من العلم التطبيقى أطلق عليه السبرنطيقا وطرح عدد من القضايا الأخلاقية الناتجة عن تكنولوجيا الحاسب والمعلومات من قبيل: الحاسب والأمن الحاسب والبطالة، الحاسبات والدين، شبكات المعلومات والعولمة. ورغم انه لم يستخدم مصطلح «أخلاق الحاسب» Computer Clinics فإن كتاباته تضع أساسا قويًا ومنهجية محددة لهذا المجال الحديد.

(١) Terral Ward Byname:Computer and informaion in Standard Ency Claudia of Philosophy. Ahmed Abd El Halim Attia (ed) Applied Philosophy Texts. Cairo Umi.،Cairo 2014 PP.33-91.

طور وينر Winer رؤية للطبيعة البشرية والمجتمع مما أدى به إلى تقديم دراسة ذات دلالة أخلاقية عن الحياة البشرية. لقد افترضت دراسته رؤية ميتافيزيقية للكون تعتبر كل الموجودات هى إيجاد لعناصر ثلاثة: المادة الطاقة والمعلومات. والتفكير عنده هو نوعًا من معالجة المعلومات.

ويمكننا على أساس هذا الرأى القول أن البشر هم «موضوعات معلوماتية». وهو يرى أنه لكى يزدهر البشر عليهم أن يتمتعوا بالحرية والقدرة على صنع القرار والمسئولية. ومن هنا تحدث عما أسماه «المبادئ الكبرى للعدالة» وهى المبادئ التى حددها فى: الحرية، المساواة، الخيرية وأضاف إليها مبدأ رابعًا هو مبدأ عدم الإخلال بالحد الأدنى من الحرية.

حين نلاحظ منهج وينر فى تحليل قضايا أخلاق المعلومات فإننا نجده يحاول ان يتمثل قضايا جديدة من خلال تطبيق مبادئ أخلاقية موجودة ومقبولة. فهناك مجموعة من المبادئ فى المجتمع تشكل نسقًا مقبولًا تعد بداية صالحة لتقديم تصور خاص يتعلق بأخلاق المعلومات وعلى هذا يمكن القول أن المبادئ المقبولة فى المجتمع مع تصوره للطبيعة البشرية والمبادئ الكبرى للعدالة يمثل أساس ومنهج فى تحليل إشكاليات المعلومات.

ويمكننا القول إن أخلاق المعلومات بهذا المعنى الواسع أمر هام وضرورى لا يمكن أن يترك فقط لمتخصصى الكمبيوتر أو الفلاسفة؛ لكنه مهمة كل هؤلاء الذى فرض عليهم تقديم تكنولوجيا جديدة للمعلومات سواء متخصصين فى مجال الكمبيوتر أو رجال الأعمال أو المعلمين أو صانعى السياسات العامة، عليهم أن يلتزموا بأخلاق المعلومات من خلال إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى المجتمع بطريقة مقبولة أخلاقية ولأن وينر لم يطلق مصطلح «أخلاق الحاسب» أو «أخلاق الكمبيوتر» ليصف ما كان يقوم به، وأن عمله وأفكاره تغطى ليس فقط ما يسمى اليوم «أخلاق الحاسب» بل أيضًا ما يسمى «أخلاق الانترنت» «أخلاق الصحافة» أخلاق المكتبات» وغيرها فقد ظهرت هذه المصطلحات للتداول بعد ذلك فى منتصف السبعينات مع والترمانر.

ثانيًا: الحاسب والنظرية الأخلاقية (الكتاب الأول)

ترجع التسمية إلى ولترمانر manrWalter الذى لاحظ أن القضايا الأخلاقية التى يدرسها فى مجال الأخلاق الطبية فى جامعة أولد دومنيون جاءت أكثر تعقيدًا مع ظهور أجهزة الحاسب، لذا استنتج انه ينبغى وجود فرع جديد من الأخلاق التطبيقية مشابه للأخلاق الطيبة أو أخلاق الأعمال،أطلق عليه «أخلاق الحاسب». وهو مجال يدرس المشكلات الأخلاقية الناتجة عن تكنولوجيا الحاسب. وقد ألف دليلًا للمبتدئين فى تدريس أخلاق الحاسب تضمن مناقشة لموضوعات مثل: الخصوصية والسرية، جرائم الحاسب وغيرها.

ونذكر فى ذا السياق جهود ديبورا جونسون Deborah Johnson زميلة مانر، التى اهتمت بالقضايا التى أثارها وان كانت لم توافق على وجهة نظره القائلة إن أجهزة الكمبيوتر أوجدت مشكلات أخلاقية جديدة تمامًا كل ما فى الأمر أنها تناولت المشكلات التقليدية فى المواقف الجديدة. كما نجد ذلك فى كتابها «أخلاق الحاسب» ١٩٨٥ الذى يعد العمل الرائد فى هذا المجال حيث تقول: «أن أجهزة الحاسب تقدم نسخًا جديدًا من إشكاليات ومعضلات أخلاقية تقليدية وتجبرنا على تطبيق المعايير التقليدية فى عوالم مجهولة.

ثالثًا: جيمس مور والقضايا الأخلاقية

وقد طرح جيمس مور Moorjames فى نفس العام ١٩٨٥ فى مجلة ما بعد الفلسفة Metaphilosophy فى دراسته»ما هى أخلاق الحاسب؟» مقاربة لطبيعة أخلاق الحاسب من خلال تقديم إجابة عن سؤال لماذا تنشأ عن تكنولوجيا الحاسب إشكاليات أخلاقية جديدة بالمقارنة مع مجالات التكنولوجيا الأخرى؟

ينطلق مور من أن أجهزة الكمبيوتر قابلة منطقيًا للتطبيق فى أى مجال ولأن المنطق يمكن تطبيقه فى كل مكان، فإن القدرات الكامنة لتطبيقات تكنولوجيا الحاسب تبدو بلا حدود. وهو يرى «ان قابلية أجهزة الحاسب للتطبيق فى أى مجال تمكن الناس من القيام بعدد هائل من الأشياء لم يكونوا قادرين على القيام بها من قبل، وحيث ان

احدًا لم يكن يستطيع القيام بها من قبل فلم يظهر السؤال عما إذا كان يجب القيام بها أم لا ولا ماهى نتائج ذلك وكيف نتعامل معها؟

وأيضًا لم توضع أية قوانين للممارسات أو قواعد أخلاقية للتحكم. وقد أطلق مور على هذا الموقف مصطلح «الفراغات السياسية» وان البعض منها يؤدى إلى ما يطلق عليه «فوضى مفاهيمية».

ولتوضيح ذلك نقول: «ان المشكلات الأخلاقية للحاسب تظهر لأن هناك فراغًا سياسيًا حول كيفية استخدام تكنولوجيا الحاسب، فأجهزة الحاسب تمدنا بقدرات جديدة تعطينا بدورها اختيارات جديدة فى السلوك. وفى الغالب لا توجد سياسات للتعامل مع هذه المواقف أو ان السياسات الموجودة غير ملائمة. ويرى مور إن المهام الأساسية فى أخلاقيات الحاسب هى ما ينبغى فعله فى مثل هذه الحالات وبالتالى صياغة سياسات ترشد سلوكنا.

ويترتب على ما يسميه مور «الفراغ السياسى» «فراغ مفاهيمى» وكثيرًا ما تبدو المشكلات فى أخلاق الحاسب واضحة إلا أن التفكير فيها يكشف كما يقول «عن» «فوضى مفاهيمية» والمطلوب هو تحليل يقدم إطار مفاهيمى محكم يمكن من صياغة سياسة للسلوك». وقد أضاف مور بعد ذلك القيم الإنسانية الأساسية: الصحة، السعادة، المعرفة، الأمن، الضامنة لاستمرار بقاء أى مجتمع. استخدم القيم الأساسية لدراسة موضوعات أخلاق الحاسب. ومن خلال استخدم أفكار «القابلية المنطقية للتطبيق» و«الفراغ السياسى» و«الفوضى المفاهيمية» و«القيم الأساسية» يقدم مور المنهج التالى لحل المشكلات.

ـ تحديد الفراغ السياسى الناتج عن تكنولوجيا الحاسب.

ـ ازالة اى فوضى مفاهيمية.

ـ استخدام القيم الأساسية وربط قيمة الفعل بالقيمة المترتبة على نتيجته لمراجعة السياسات الموجودة وغير الملائمة ولإيجاد سياسات جديدة تزيل الفراغ وتحل المشكلة الأخلاقية الأصيلة.

يتضح من الجهود السابقة أن هناك اتجاه فى أخلاق الحاسب منذ وينر يؤكد على الاهتمام بحماية وتحسين القيم الإنسانية الأساسية. وكان هذا الاتجاه مثمرًا للغاية ومثل ذلك الفكرة الأساسية لعدد من مؤتمرات أخلاقيات الحاسب مثل: مؤتمر «الحوسبة والقيم» ١٩٩١ ومشروع الحاسب ذى الحساسية القيمية، الذى يقوم على فكرة أن المشكلات الأخلاقية المحتملة الخاصة بالحاسب يمكن تجنبها بينما تكون التكنولوجيا الجديدة قيد التطوير، وذلك من خلال استباق الضرر المحتمل بالقيم الإنسانية وتصميم تكنولوجيا جديدة تمنع من البداية هذا الضرر(١).

رابعًا: أخلاق الحاسب أخلاق مهنية

وقدم دونالد جوتربارن. D.gotterbarn منذ تسعينات القرن الماضى نظرية ترى أن أخلاق الحاسب هى أخلاقًا مهنية. وضرورة وأهمية هذه النظرية الأخلاقية المهنية تكمن فى تطوير وترقية معايير الممارسات الصالحة وقوانين السلوك لمتخصصين فى مجال الحاسب؛ كما يظهر فى دراسته «أخلاقيات الحاسب استعادة المسئولية» ١٩٩١.

ومنذ أواخر التسعينيات انشأ جوتربارن معهد «أبحاث أخلاق هندسة البرمجيات»، وشارك مع سيمون روجر فى تطوير برنامج للحاسب تحت عنوان «إعلان تأثير تطوير البرمجيات لمساعدة الأفراد والمؤسسات فى أعداد تحليلات أخلاقية من أجل تحديد التأثيرات الأخلاقية المحتملة لمشاريع تطوير البرمجيات» حيث ركزا على المسئولية المهنية والرقى بالوعى الأخلاقى والمهنى للعاملين فى مجال الحاسب.

وقد أشارت كريستينا جورنياك Krystyna GorniaK 1995 فى بيانها «ثورة الحاسب الآلى ومشكلة أخلاق العولمة» إلى أهمية اعتبار أخلاقيات التعامل مع الحاسب الآلى فى جميع الثقافات على الأرض. فالحاسبات الآلية لا تعرف الحدود وشبكات الحاسب لها الطبيعة العالمية والدولية العامة ولذلك عندما نتحدث عن أخلاقيات الحاسب الآلى فإننا نتحدث عن القواعد الأخلاقية العالمية.

(١) See also: Elizabeth A.Buchanam Michael Zimmer،gnternet Research Ethics، in Ahnned Attia، PP173-218.

وجاءت التطورات التالية المؤيدة لها فى نظرية لوسيانو فلوريدى ١٩٩٩ الذى أوضح أن نظرية أخلاق المعلومات تختلف عن النظريات الأخلاقية التقليدية لكن لا تحل محلها أنما تضيف إليها العديد من الاعتبارات الأخلاقية. ونظرية فلوريدى قائمة على أن كل شيء على كوكب الأرض له قيمة وهذه القيمة تتطلب التعامل الأخلاقى.

وهذه النظرية التى يقدمها فلوريدى يمكن ان تضاف للنظريات الأخلاقية التقليدية، بل وتتفوق عليها فى مسألة ضرورة احترام القواعد الأخلاقية دونما اعتبار للأفعال والخصائص وقيم الأفراد فى التعاملات بينهم. ومن خلال هذه الرؤية فإنه يمكن التعامل مع جميع الكيانات التى تشمل: الإنسان والحيوان والنباتات والتنظيمات والمعلومات الالكترونية والملكية الفكرية على أنها تتأثر بالكيانات الأخرى، فهو يهدف إلى التأكيد على ضرورة الحفاظ على كوكب الأرض على ضوء الأخلاق التطبيقية لسلوك الإنسان والكائنات الصناعية باعتبار أن هذه النظرية هى النظرية الشاملة عن فلسفة المعلومات الجديدة[١].

باختصار، تنامت منذ عام ١٩٨٥ تطورات أخلاقيات الحاسب بشكل كبير مع المؤتمرات الجديدة وسلسلة الندوات، منظمات جديدة ومراكز بحثية جديدة، ومجلات جديدة، والكتب المدرسية، والمواقع على شبكة الإنترنت، والدورات الجامعية، وبرامج شهادة جامعية، والأستاذية المتميزة distinguished professorships. إضافة إلى ظهور «حقول فرعية» وموضوعات فى أخلاقيات المعلومات والحاسب باستمرار كتكنولوجيا المعلومات التى تنمو وتتكاثر. وتشمل موضوعات جديدة مؤخرًا، مثل: أخلاقيات الانترنت، وأخلاقيات «فاعل» (الروبوتات، سوفت بورت softbots)؟ أخلاقيات السيبر أخلاقيات المعلومات العالمية (جزء بشرى وجزء آلة)، و«حركة المصدر المفتوح»، والحكومة الإلكترونية، وتكنولوجيا المعلومات وعلم الوراثة، والحاسب فى البلدان النامية، وأخلاقيات الحاسب والإرهاب، وأخلاقيات تكنولوجيا النانو، على سبيل المثال أمثلة قليلة فقط.

(١) Ipid، P70-71.

خامسًا: قضايا أخلاق الحاسب

ويرى تيرال أن أفضل وسيلة لفهم طبيعة المجال الجديد؛ الذى يدور حول أخلاقيات الكمبيوتر هى بيان ذلك من خلال النماذج التمثيلية للمشاكل التى اجتذبت البحوث فى أخلاق الحاسب ويذكر منها:

- أجهزة الحاسب فى مكان العمل.
- جرائم الحاسب.
- الخصوصية والسرية.
- الملكية الفكرية.
- المسئولية المهنية.

وسنتناول بعض هذه المشكلات بإيجاز لبيان القضايا الأخلاقية التى تترتب عليها.

(١) أجهزة الحاسب فى مكان العمل:

* على الرغم من أن أجهزة الحاسب تشكل خطرًا على وظائف العمل للبشر العاملين الذى يمكن الاستغناء عنهم نتيجة استخدام الحاسب، فهى لا تحتاج إلى إصلاح فى بعض الأحيان، ولا تحتاج إلى النوم والراحة والاجازات وهى لا تتعب. وهى غالبًا ما تكون أكثر كفاءة بكثير من البشر فى أداء العديد من المهام. لذلك فهناك أسباب اقتصادية عالية جدًا لتحل هذه الأجهزة محل البشر ففى العالم الصناعى العديد من العمال تم استبدالهم بأجهزة الحاسب، مما يؤدى إلى ازدياد حدة البطالة.

* ومع ذلك فإن توقعات التوظيف كما يخبرنا تيرال ليست كلها سيئة كما يبدو. حيث أن صناعة الحاسب ولدت بالفعل مجموعة واسعة من فرص العمل الجديدة مثل: مهندسى الأجهزة، مهندسى البرمجيات، ومحللى النظم وأصحاب المواقع ومعلمى تكنولوجيا المعلومات. ويبدو أنه فى المدى القصير ستخلق بطالة الحاسب مشكلة اجتماعية هامة لكن على المدى الطويل ستخلق تكنولوجيا المعلومات المزيد من فرص العمل.

* قضية أخرى تتعلق بالقيمة والسلامة والجودة والتقنية فى أماكن العمل والرضا الوظيفى للعمال فى محاولة مواكبة أجهزة الحاسب عالية السرعة.

(٢) جرائم الحاسب:

وذلك مثل الفيروسات والتجسس الدولى من قبل القراصنة (الهاكرز) الذين على بعد آلاف الأميال. فأمن الكمبيوتر هو موضوع القلق فى مجال أخلاق الحاسب، ليس الأمن المادى للأجهزة الذى يعنى حمايتها من السرقة والحريق؛إنما الأمن المنطقى والذى ينقسم إلى: الخصوصية والسرية / سلامة وضمان ان البيانات لا يتم تعديلها / الخدمة دون عوائق/ التحكم فى الوصول إلى المصادر / الاتساق بمعنى «عدم تغير البيانات».

* توجد أنواع ضارة من البرمجيات أو تهديدات المبرمجة تشكل خطرًا وتحديًا كبيرًا لأمن الكمبيوتر.

* جرائم الحاسب مثل الاختلاس أو زرع القنابل المنطقية ومن هنا فإن أمان الحاسب يجب أيضًا أن يكون موضوع اهتمام مع سلوكيات مستخدمى الحاسب.

* القراصنة التى تخترق نظام الحاسب لشخص دون الحصول على اذن لسرقة البيانات أو ارتكاب أعمال التخريب.

(٣) الخصوصية وعدم الكشف عن الهوية:

* كانت الخصوصية Privacy أهم موضوعات الحاسب إثارة للاهتمام مثال ذلك قيام الحكومة الأمريكية فى منتصف الستينيات بإنشاء قواعد بيانات للمعلومات عن المواطنين العاديين. وأدخلت مشاريع قوانين لتخصيص رقم تعريف شخصى لكل مواطن واضطر الكونجرس إلى إلغاء هذه الخطة بسبب الغضب العارم ضد الحكومة وأدت بالرئيس الأمريكى إلى تعيين لجان للتوصية بتشريعات الخصوصية.وفى أوائل السبعينيات صدرت قوانين الخصوصية الرئيسية فى الولايات المتحدة.

* لقد أدت مجموعة متنوعة من القضايا المتصلة بالخصوصية الناتجة عن تكنولوجيا الكمبيوتر بالفلاسفة والمفكرين لإعادة النظر مرة أخرى فى مفهوم

الخصوصية. وقد وضع عدد من العلماء نظرية للخصوصية التى تعرف بأنها «السيطرة على المعلومات الشخصية» Control aver Personal information. ومن ناحية أخرى جادل الفيلسوفان مور وتافانى بأن السيطرة على المعلومات الشخصية غير كاف لإنشاء أو حماية الخصوصية ومن الأفضل تعريف مفهوم الخصوصية نفسها من حيث كونها «وصول مقيد لا تحكم». وقد اقرت الفيلسوفة الأمريكية المعاصرة نيسابوم Nissepaum بالقول أن هناك شعور بالخصوصية حتى فى الأماكن العامة.

وتناقش قضايا عدم الكشف عن الهوية على شبكة الانترنت فى نفس السياق مع مسائل الخصوصية والانترنت، لأن عدم ذكر الاسم يمكن أن يوفر العديد من نفس المزايا الخصوصية. على سبيل المثال إذا كان شخص يستخدم الانترنت للحصول على المشورة الطبية أو النفسية أو لمناقشة مواضع حساسة فإن عدم الكشف عن هويته يقدم حماية مماثلة لتلك الخصوصية[١].

وعدم الكشف عن الهوية الخصوصية على شبكة الانترنت يمكن أن تكون مفيدة فى الحفاظ على القيم الإنسانية مثل الأمن والصحة النفسية وتحقيق الذات. وللأسف يمكن استغلال الخصوصية وعدم الكشف عن الاسم أيضًا لتسهيل الأنشطة غير المرغوب فيها فى الفضاء الالكترونى مثل: غسيل الأموال، تجارة المخدرات والإرهاب أو النصب ونهب الضعفاء.

(١) pid، P79-80.

الفصل السابع

الأخلاق الطبية والحيوية
بين الثورة العلمية والقيم الخلقية

الأخلاق الطبية والحيوية
بين الثورة العلمية والقيم الخلقية[1]

تعد الأخلاق الطبية والحيوية أو ما أصبح يُعرف باسم (البيوأتيقا) من أهم مباحث الفلسفة التطبيقية؛ ذلك المبحث الذى بات يمثل نقطة تلاقى بين عدة علوم وتخصصات تقنية وإنسانية مختلفة، فمن العلوم التقنية: الطب والهندسة الوراثية والبيولوجيا، ومن العلوم الإنسانية الاجتماع والأخلاق والسياسة وعلم النفس وعلم اللغة هذا فضلا عن تلك المباحث التى ليست علومًا بالمعنى الدقيق كالدين اللاهوت والأخلاق والفلسفة. ومن ثم أصبحت (البيوأتيقا) تدل على مجموعة البحوث والممارسات والخطابات التى تتميز عادة بطابع تعدد الاختصاصات والتى تحاول الإجابة عن أسئلة وقضايا أخلاقية، نشأت نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى فى ميدان الطب والبيولوجيا، أو بعبارة أخرى تحاول تقديم رؤى جديدة للتعامل مع المشكلات الأخلاقية التى بات يطرحها التقدم العلمى والتكنولوجى فى مجال الممارسات الطبية وعلوم الحياة، ولمواجهة ما تتعرض له الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان من انتهاكات فى إطار أبحاث الطب والبيولوجيا. ومن ثم تصبح البيواتيقا كبحث فلسفى أخلاقى جديد ذات طابع تركيبى تعددى وذلك باعتبارها بمثابة ملتقى لمجالات معرفية معاصرة ذات ثقل كبير فى الساحة المعرفية، وذات تأثير واسع على حياة الإنسانية الفردية والجماعية، النفسية والسوسيو/ اقتصادية، الحاضرة والمستقبلة؛ فهى تقوم فى الأساس بالاهتمام بأخلاقيات العلوم ومن خلالها تعيد طرح المشكل الأخلاقى بشكل جديد بحيث لم يعد يستطيع أن يحسم

---

(١) بقلم: غيضان السيد على، مدرس الفلسفة الحديثة بكلية الآداب جامعة بنى سويف.

فيه المتخصص فى الأخلاق ولا الفيلسوف وحده؛ فقد أصبح مشكلا يهم الجميع: الأطباء والباحثين، علماء الأخلاق والفلاسفة، علماء الدين ورجال القانون، علماء النفس والاجتماع والبيئة...الخ؛ وبهذا المعنى أصبحت البيواتيقا فرعا معرفيا متعدد التخصصات Discipline multidisciplinaire أو مجالا لالتقاء أو لتقاطع كثير من العلوم والمباحث ذات التأثير الكبير على حياة الإنسان المعاصر Discipline inter-disciplinaire.

نشأة مصطلح البيوأتيقا وماهيته

ظهرت الحاجة المُلحة لوجود أخلاق (البيوأتيقا) مع ظهور الحركة الاجتماعية التى عرفها المجتمع الأمريكى أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضى، والتى كان من مظاهرها البارزة مواجهة السلطة الطبية، خاصة بعد أن أصبح الأطباء وبعض المشتغلين بمهام البحث العلمى فى مختلف ميادين الطب والصحة، يقومون بممارسات تتعارض مع المبادئ والقواعد التى تقوم عليها أخلاقيات مهنة الطب، أجبرت فئات من الأطفال والزنوج والسجناء والعجزة على الخضوع لتجارب طبية خطيرة، دون أخذ موافقتهم أو إخبارهم بما قد ينجم عنها من انعكاسات سلبية على صحتهم وحياتهم، علمًا بأن هذه الفئات كان من المفروض أن تكون محط عنايتهم ورعايتهم الطبية(١).

إذن فمع تطور البحث والتجريب، ودخول التكنولوجيا والهندسة الوراثية فى مجال الطب والبيولوجيا، أى مع تبلور تكنولوجيا الحياة واعتماد تقنيات متطورة فرضت نفسها بقوة على التطبيقات الطبية والبيولوجية، وأصبح من المستحيل التغاضى عنها أو إغفالها؛ حيث طرحت معضلات أخلاقية غير مسبوقة، فكان لابد أن يظهر تخصص جديد يؤكد أهمية اللقاء بين عدة علوم ومباحث مختلفة، فظهرت البيواتيقا لتؤكد أهمية اللقاء بين الفلسفة والعلم، بين القيم والتكنولوجيا، وبين

(١) عمر بوفتاس: البيواتيقا ـ نحو فكر أخلاقى جديد، القاهرة، مجلة أوراق فلسفية، العدد ٣٦، ٢٠١٣، ص ٥.

الأخلاق والتطورات العلمية الحديثة لاسيما فى مجالات حساسة جدا مثل مجال الهندسة الوراثية التى أحدثت ثورة كبرى فى العلم والمجتمع معًا هزت المفكرين وقادة الرأى كما هزت رجل الشارع سواء بسواء. وكان من أبرز المعضلات التى واجهت هذا التخصص الجديد أسئلة من قبيل: هل تجيز الأخلاق أو الدين أو القانون أن يتحول إنسان ما إلى «قطع غيار» لإنقاذ شخص آخر؟! أو أن يسعى العلماء إلى استنساخ نسخة أخرى من شخص عبقرى؟! هل من الممكن أخلاقيا أن ننهى حياة شخص حاصرته الأمراض الفتاكة والألم يعصف به من كل جانب؟! وهل يجوز إجهاض الأطفال المشوهين خلقيا؟! وهل يمكن للمرأة أن تحمل بدلا من غيرها؟! وهل من المقبول انتقاء أجنة خالية من العيوب الوراثية؟! هل يجوز إجراء التجارب العلمية على البشر دون علمهم؟!... الخ.

ومن ثم كان لابد لهذه الأسئلة والمعضلات الكبرى أن تؤثر على علاقة الأخلاق بالعلم عمومًا، وخاصة أن حصان العلم الجامح يمكن استغلاله لتحقيق منافع ومصالح اقتصادية غير شرعية. وان علاقة الأخلاق بالقيم وهى علاقة وطيدة تعود إلى فجر التاريخ منذ قسم أبقراط الشهير بدت متوترة..ومن ثم كان من الضرورى البحث عن تخصص جديد يثرى البحث الفلسفى ويعيد الفلسفة مرة أخرى إلى دائرة الاهتمام يحاول أن يحافظ أن يجعل العلاقة بين العلم والأخلاق علاقة وطيدة مادام الموضوع هو الإنسان الذى كرمه الله تعالى من فوق سبع سماوات.

وهنا يمكننا تجديد الفكر الفلسفى، وإضافة مجال ثرى يهبط بالفلسفة مرة أخرى من السماء إلى الأرض، مثلما يرى الفيلسوف الإنجليزى ستيفن تولمين Stephen Toul-min الذى يرى أن ميدان الطب البيولوجى Biomédecine وما يرتبط به من «أخلاقيات الطب والبيولوجيا» يشكل مناسبة هامة للتجديد الفلسفى حيث قال: «لقد أنقذ الطب البيولوجى الأخلاق والفلسفة»، ويقول غيره «لقد أبدع الطب فلسفة». مما يذكرنا بقول ألتوسير أيام ازدهار الدراسات الإبستمولوجية: «لقد أبدع العلم حقا فلسفة»[1].

---

(١) نقلاً عن عمر بوفتاس: الأخلاق التطبيقية ومسألة القيم، المغرب، مجلة الإحياء، الرابطة المحمدية للعلماء، على الرابط التالى: http://www.alihyaa.ma/Article.aspx?C=5636

تعريف البيواتيقا

ظهر مصطلح البيواتيقا فى مطلع السبعينيات من القرن الماضى، وقد تحدد على يد العالم الأمريكى فان بوتر رينسلاير Van Potter Rensselayer (١٩١١- ٢٠٠١) الذى يرجح كثير من العلماء والباحثين أنه أول من استعمل هذا المصطلح والذى قصد من خلاله تأسيس علم جديد، علم البقاء أو الاستمرار على قيد الحياة، وهو علم يرمى إلى إقامة تحالف بين علوم الحياة (Bio) والقيم الإنسانية والقواعد الأخلاقية (Ethics) بحيث يعمل ـ ليس فحسب ـ على تجنب البشرية للعديد من الكوارث المحتملة الناتجة عن استخدام التكنولوجيا فى الجسد البشرى بل اتسع منه المفهوم منه ليشمل مجالات وأنشطة متعددة على رأسها: «تنظيم النسل» و«تحقيق السلم» و«محاربة الفقر» و«الحفاظ على البيئة» و«حماية الحياة الحيوانية» و«الدفاع عن سعادة الأفراد» لكى يضمن بقاء الإنسانية على قيد الحياة واستمرار الكوكب الأرضى فى الوجود. ومن ثم يجيء دور زميله الأمريكى أندرى هيلجرز Andre Hellegers (١٩٢٦- ١٩٧٩) والذى ينازع بوتر فى ابتكار المصطلح، والحقيقة أن بوتر قد قدم رؤية شمولية للمصطلح، أما هيلجرز فهو من قام بحصر معنى البيواتيقا فى القضايا التى يثيرها تقدم العلوم البيولوجيا وتطبيقاتها الطبية. فكما يقول أحد الباحثين: «إن هيلجرز هو أول من استعمل المصطلح للدلالة على هذا المعنى الضيق الذى أصبح اليوم سائدًا فى أوساط البحث والممارسة الطبية. بالإضافة إلى ذلك، هو أول من أعطى الانطلاقة الفعلية للدراسة الاجتماعية الاختصاصية لهذا المبحث الجديد، وأول من رسخه كحركة اجتماعية لها أنصارها ومؤيدوها، وذلك فى وقت لم تكن فيه الدراسات المتعددة الاختصاصات تلقى أى تشجيع، ولم تكتسب فيه «الأخلاقيات التطبيقية» بعد الشعبية التى تتمتع بها حاليًا»[(١)].

فإذا ما وقفنا عند التعريف اللغوى لكلمة Bioethics وجدناها تتألف من مقطعين؛ يشير المقطع الأول (Bio) ويعنى علوم الحياة، والمقطع (Ethics) الذى يعنى الأخلاقيات أو القيم الأخلاقية، ومن ثم يكون المعنى الدلالى اللغوى هو التفكير فى

(١) عمر بوفتاس: البيواتيقا ـ نحو فكر أخلاقى جديد، ص ٧.

القيم الأخلاقية الخاضعة لعلوم الحياة. أو ما يعنى ضرورة وجود علاقة وطيدة بين القيم الإنسانية والعلوم البيولوجية بعد تلك التطورات الخطيرة التى شهدتها العلوم البيولوجية وباتت تشكل خطرا على مستقبل البشرية.

ويورد جى دوران G.Durand عدة تعريفات لمصطلح البيواتيقا تحاول الوقوف على المعنى الاصطلاحى للمفهوم؛ فيرى أن البيواتيقا عند بيير دى شامب P.D Champ هى العلم المعيارى للسلوك الإنسانى الذى يمكن قبوله فى مجال الحياة والموت. أما عند ديفيد روى D.Roy فهى تلك التى تتناول دراسة جملة الشروط التى تقتضيها إدارة مسئولة للحياة الإنسانية أو الشخص الإنسانى فى إطار انواع التقدم السريع والمعقد للمعرفة والتقنيات الحيوية الطبيعية. لينتهى دوران إلى تعريف يرتضيه ويرى أنه الأنسب؛ حيث يقرر أن البيواتيقا هى البحث عن جملة المطالب لاحترام الحياة الإنسانية والشخص وتقدمها فى القطاع الحيوى/ الطبي[١].

وعلى هذا تدل البيواتيقا على المسئولية تجاه الحياة الإنسانية القادمة والتى نحن موكلون بحراستها، وعلى البحث عن أشكال احترام الواجب للشخص، سواء كان الآخر أو المرء نفسه، بحيث يجرى على وجه الخصوص فى مجال النظر فى القطاع الحيوى/ الطبى وتطبيقاته. وهى علم معيارى يهتم بالسلوك الإنسانى الذى يمكن قبوله فى إطار القضايا المتعلقة بالحياة والموت، وهو يجمع بين تخصصات متعددة تهتم بالشروط التى تتطلبها الحياة الإنسانية فى الإطار الحالى لتقدم العلوم والمعارف وتقنيات الطب والبيولوجيا[٢].

ومن ثم يكون موضوع هذا المبحث الجديد والذى تعبر عنه التعريفات المختلفة السابقة، هو القضايا الأخلاقية التى أفرزها التقدم الحاصل فى الميدان الطبى/ البيولوجى، وما يرتبط بها من قضايا أخرى فلسفية وقانونية ودينية واقتصادية وبيئية؛ أما غايته الأساسية فتتمثل فى اقتراح المبادئ الأخلاقية التى يجب أن تنظم ممارسة الأطباء

---

(١) نقلاً عن أحمد عبدالحليم عطية: الفكر الأخلاقى الجديد،القاهرة، دار الثقافة العربية، ٢٠٠٦، ص ٢٣٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٣٥. وانظر أيضا: جاكلين روس: الفكر الأخلاقى المعاصر، ترجمة عادل العوا، بيروت، عويدات للنشر والطباعة، ٢٠٠١، ص ١١٠ وما بعدها.

والعاملين فى ميادين الطب والبيولوجيا والصحة، إلا أن هذه المبادئ تتجاوز المستوى الطبى/ البيولوجى كى تشكل نواة للتفكير فى كيفية تنظيم أخلاقى وقانونى متفق عليه ـ نسبيا ـ للممارسة والبحث العلميين، ولكل الممارسات المهنية بشكل عام؛ ووسيلة لتدعيم حقوق الإنسان والحفاظ على بيئته، وحمايته من تجاوزات العلماء والباحثين، خاصة وأن هذه المبادئ تتعلق بقضايا تهم الجميع مثل صيانة كرامة الإنسان والحفاظ على وحدته وهويته، ومراعاة العدالة والإنصاف فى إطار استفادة كل أفراد المجتمع من العلاجات الطبية، ومن كل فوائد التقدم العلمى/ التكنولوجى فى المجال الطبى/ البيولوجى، وكذا احترام حق الفرد فى الاختيار واستقلاله الذاتى وحقه فى تقرير مصيره بنفسه فيما يتعلق بحياته أو موته أو ذاته بشكل عام(١).

مجالات البيواتيقا وقضاياها

قسم أحد الباحثين القضايا التى تتناولها البيواتيقا إلى ثلاثة أقسام: هى المركز والوسط والمحيط. تتضمن المشكلات الأساسية للمركز الموضوعات المتعلقة بالإجهاض، التشخيص المبكر، القتل الرحيم للحمائل «الاخصاب الصناعى» والبنوك المنوية، «أطفال الأنابيب»، «الأمهات البديلات»، «التصرف فى الجينات»، «الاستنساخ الجنسى»، «التبرع بالأعضاء وزراعتها»، «مرض نقص المناعة»، «الموت الرحيم والمساعدة على الانتحار»، «الجراحة العصبية»، «العلاج النفسى بواسطة العقاقير»، «التجارب على البشر» و«الأجنة والأبحاث حول الجينوم البشرى»، «الصحة العمومية والأبحاث الوبائية». أما الموضوعات الأوسع التى ترتبط بمجال الوسط فهى من قبيل: منع الحمل ووسائله، الحرب وما يتعلق بالأسلحة البيولوجية والكيمائية، التعذيب، الحكم بالإعدام وغيرها. أما الموضوعات الأوسع فهى موضوعات لها علاقة وصلة بموضوعات المركز والوسط مثل: تصور الصحة والمرض، علاقة الأخلاقيات بالقانون وحقوق الإنسان وعلاقة الأخلاق بالتكنولوجيا(٢).

---

(١) موقع «البيوتيقا» فى إطار المعرفة الإنسانية المعاصرة:
http://belkis73.arabblogs.com/archive/2008/4/532571.html

(٢) أحمد عبدالحليم عطية: الأخلاقيات الحيوية الطبية،، القاهرة، مجلة أوراق فلسفية، العدد ٣٦، ٢٠١٣، ص ٢٧.

في حين يرى آخرون[١] أن المجالات التي تتشكل منها البيواتيقا من الممكن تقسيمها إلى ثلاثة ميادين أو تخصصات رئيسية هي:

١) أخلاقيات العيادة:

ويمكن القول بأنها تمثل أخلاق المركز في التصنيف السابق، وتدور حول القضايا التي يصعب اتخاذ قرارات حاسمة بشأنها؛ مثل ما يتعلق بحسم مصير هؤلاء الأطفال حديثي الولادة المصابين بتشوهات خطيرة، أو الإبقاء على الوسائل الداعمة للحياة بالنسبة للذين يوجدون في حالة الغيبوبة الدائمة، أو إنعاش المرضى الذين وصلوا إلى إلى مراحل متقدمة من المرض ويصعب التكهن بمآلهم. فهل يجب إنقاذ كل هؤلاء الأطفال المعاقين؟ والإبقاء على حياة كل أولئك المرضى؟

كما يمكن أن نضم إلى هذا القسم أيضًا أسئلة من قبيل: هل نبوح للمريض بداء خطير بحقيقة مرضه أم لا؟ وإلى من نبوح بهذا السر من أهله؟ وكيف يمكن للممرضة أن تحفظ سر مريض مصاب بداء السيدا؟

إذن تتعلق مسائل وقضايا هذا القسم بتلك التصرفات الملائمة أخلاقيًا التي يجب القيام بها بجانب سرير المريض وأهمها: المواقف التي يلزم اتخاذها، والمعلومات التي يمكن الإدلاء بها، والحوار الذي يجب إجراؤه، والخلافات التي ينبغي حلها، والقرار الذي يجب اتخاذه؛ أي بكل ما يواجه الطبيب والفرق الطبية من قرارات وشكوك واختلافات قيمية ومعضلات، وذلك سواء أمام سرير المرضى أو داخل غرف العمليات أو في مكتب الاستشارة الطبية أو في العيادة أو حتى في منزل المريض[٢].

وهكذا تتمحور أخلاقيات العيادة بين ثلاثة أطراف أساسية هي: المريض والطبيب والمجتمع، فتتمحور أولًا حول المريض، فتهتم بوضعيته المرضية وتضع

(١) ومنهم على سبيل المثال عمر بوفتاس في كتابه: البيواتيقا ـ الأخلاقيات الجديدة في مواجهة تجاوزات البيوتكنولوجيا، الدار البيضاء، دار افريقيا الشرق، ٢٠١١. ويتابعه في ذلك أحمد عبدالحليم عطية في مقالته الموسومة «الأخلاقيات الحيوية الطبية»، مرجع سابق.

(٢) عمر بوفتاس: البيواتيقا: نحو فكر أخلاقي جديد، ص ١٨.

فى الحسبان آلامه وأوجاعه إضافة إلى اهتمامها بتاريخه الشخصى ووضعه العائلى ورغباته الشخصية. إن المريض هنا هو مركز التفكير والتدخل. ويتسع المجال هنا ليشمل معاناة المعالجين وأشكال تضايق المؤسسات العلاجية من حالات يصعب تحملها. ومن ثم تستعين أخلاقيات العيادة بمبادئ إرشادية تضعها المؤسسة العلاجية أو لجنة الأخلاقيات.

٢) أخلاقيات البحث العلمى:

ارتبطت البيواتيقا فى البداية بأخلاقيات البحث العلمى التى تؤطر التجارب على البشر، فكان مجال التجارب على البشر فى الولايات المتحدة الأمريكية هو أول ميدان يثير نقاشًا قيميًا عموميًا وتفكيرًا أخلاقيا تساهم فيه تخصصات عدة. وقد أدى ذلك النقاش إلى نشأة اللجنة الوطنية الأمريكية للأخلاقيات سنة ١٩٧٤. كما أدى ذلك إلى إنشاء لجنة للأخلاقيات فى فرنسا من طرف المؤسسة الوطنية المكلفة بالصحة والبحث العلمى فى ميدان الطب INSERM، ثم تأسيس «اللجنة الوطنية الاستشارية لأخلاقيات علوم الحياة» بمرسوم حكومى سنة ١٩٨٣. وقد اهتمت هيئات دولية أخرى متعددة بهذا الموضوع، وأصدرت بناء على ذلك مبادئ توجيهية وقواعد الواجبات الخاصة بالتجارب على البشر.

ويرى دافيد روى أن هناك ثلاثة معضلات أساسية علينا التوقف عندها هى: تحقيق سعادة جميع أفراد المجتمع ومصلحتهم المشتركة، ومسئوليات الطبيب تجاه مرضاه ومطالب المرضى الذين يرغبون فى الاستفادة مما يستجد من علاج، والضرورة العلمية والعلاجية والاقتصادية للقيام بتقويم صارم لذلك العلاج[(١)]. الأمر الذى أدى إلى ظهور مؤسسات تمارس نوعًا من الرقابة الديمقراطية على الأبحاث العلمية، وتتساءل عن مدى مشروعية الأبحاث والتجارب على البشر أو حول المرجعيات والمبادئ التى يجب احترامها. فترتبط البيواتيقا هنا بقضايا ملموسة تشخصها تساؤلات مختلفة من قبيل: ما هى شروط قبول التجارب العلمية على البشر

(١) أحمد عبدالحليم عطية: الأخلاق الحيوية الطبية، ص ٢٨.

من الناحية الأخلاقية؟ وبأى صفة؟ وفى ظل أية شروط؟ وكيف ترتبط الأخلاقيات بالعلم التكنولوجى؟

ومن ثم يمكننا القول بأن قضايا هذا المبحث تدور حول مهام أساسية تتناول مدى مشروعية الأبحاث والتجارب على البشر، أو حول المرجعيات والمبادئ التى ينبغى إتباعها عند إجراء مثل هذه التجارب، ونجد ضمن هذه المؤسسات وكالات حكومية تمارس مراقبة معينة. غير أن المؤسسات الأكثر نموذجية فى هذا الإطار هى «لجان أخلاقيات البحث العلمى» المكلفة على الصعيد الأخلاقى بالمصادقة على بروتوكولات البحث المتعلقة بالتجارب على البشر. وسواء أكانت مجرد واجبات تتعلق بمهنة الطب أم أنها أكثر من ذلك تفضى إلى فكر أخلاقى نظرى فعلى، فإن «أخلاقيات البحث العلمى» تشترك مع «أخلاق العيادة» على مستوى المصادر. بفضل استدعائه لمصالح مختلفة وتوفره على مدونة خاصة وتكوين تهيئى مناسب، يشكل هذا الحقل تخصصا بيواتيقيا حقيقيا. بل إن بعض الباحثين يميزون فى إطاره عدة تخصصات فرعية: أهمها الأبحاث التى تجرى على الأطفال، وأبحاث السيدا، والأبحاث الوراثية... الخ[1].

٣) أخلاقيات السياسة الصحية:

وحتى لا يبدو هذا المصطلح غريبًا فإن المقصود بالسياسة الصحية هنا هو مجموعة القواعد والقوانين والخطط التى تضعها السلطات المعنية وتوجهها لتحقيق الصالح العام لمجموع السكان دون تمييز. وتفصل فى القضايا الشائكة التى قد توجدها ظروف ما فى بعض العيادات، مثل ما هو مدى الأولوية فى ظل وجود كثير من المرضى مع ندرة الموارد، فكثير من القضايا والمشكلات الأخلاقية الخاصة تنبثق من الممارسة داخل المختبرات العلمية أو إلى جانب المرضى فى العيادات الحكومية، فعلى سبيل المثال ما هو التصرف الأخلاقى المثالى إذا لم يكن فى الإمكان الاستجابة لكل المطالب للمرضى الموجودين فى عيادة واحدة، فمن سيحظى بسبق الاستفادة؟ كيف يتم اختياره؟ وعلى أى الأولويات يمكن اختياره؟

(١) عمر بوفتاس: البيواتيقا: نحو فكر أخلاقى جديد، ص ٢١.

كما يهتم هذا المبحث بتلك القضايا التى تتطلب حلولًا مستعجلة لما تتوصل إليه الاكتشافات العلمية والتقنية للباحثين حتى لا تقع فى أيدى من يسيئون استعمالها تجاريا أو اقتصاديا أو عسكريا. وهكذا تتعلق السياسة الصحية بمجموع القوانين والخطط التى تضعها مختلف السلطات لتحقيق خير السكان دون تمييز.

نماذج من قضايا البيواتيقا الشائكة

ونعرض هنا مجموعة من القضايا والتى مثلت صلب مبحث البيواتيقا وشغلت معها كثيرًا من المشكلات التى أرقت الفكر الأخلاقى العالمى لأكثر من ربع قرن من الزمان، وهى مجموعة من القضايا الطبية التى كان لابد أن يتم تناولها بالتحليل الفلسفى حتى يمكن إقامة ضرب من التوازن بين القيم الأخلاقية والتطورات العلمية الجديدة، من أجل تغيير نظام قيمنا، وتحليل المشكلات الأخلاقية التى تواجهنا بسبب الهوة الواسعة بين فكر الإنسان والتكنولوجيا، ومنها:

١) المشاكل الأخلاقية التى تطرحها تقنيات الإنجاب الحديثة:

أخذ الإنسان يبحث عن طريقة مثلى يتغلب بها على مشكلات عدم الإنجاب، فاستطاع العلماء المتخصصون من التوصل إلى عدة طرق يتغلبون بها على مشكلة العقم لدى أحد الزوجين فتوصلوا إلى تقنيات متعددة مثل: الإخصاب خارج الرحم، واستعارة الأرحام، والإخصاب بعد الموت، والتبرع بالبويضات والأجنة. ومن ثم يمكننا أن نلقى الضوء على ما تطرحه تلك التقنيات من مشاكل أخلاقية، وبذلك ينشأ مبحث جديد من مباحث فلسفة الأخلاق وهو الأخلاق الطبية وهذا الفرع لا يحلل فقط وإنما يسعى لإيجاد حلول لمواقف عملية، أى أنه ينحو نحو التطبيق دون الاكتفاء بعملية التنظير.

(أ) الإخصاب الصناعى:

الإخصاب الصناعى هو تقنية تقتضى أن يوضع مَنِّى الزوج أو منى أحد المتبرعين فى المسالك الطبيعية للزوجة فى مرحلة التبويض، وقد تم اقتراح هذه التقنية للتغلب على إصابة أحد الزوجين بالعقم أو ضعف يمنع إتمام الحمل. كما تم اقتراح هذه

التقنية لأهداف أخرى غير معالجة العقم كتلافى نقل أمراض وراثية خطيرة أو للتغلب على مناعة الأم ضد الفئة الدموية لزوجها.

وقد نتج عن هذه التقنية إشكاليات عديدة عملت البيواتيقا على بلورتها، وكشفها وتقديمها للرأى العام دفاعًا عن حقوق الإنسان وكرامته واستحيائه وقدسيته، حتى يتم مناقشاتها لما لها من خطورة على كافة المستويات الحياتية:

- ماذا لو كان الحيوان المنوى من واهب خلاف الزوج العقيم؟
- ماذا لو كانت البويضة من واهبة غير الزوجة العقيمة؟
- ماذا لو كان الجنين كله موهوبًا من أبوين خلاف الزوجين؟
- أليس الإخصاب الصناعى عملية غير طبيعية؟
- الإخصاب الصناعى مرفوض لأنه يستخدم طريقة الاستمناء.
- الإخصاب الصناعى يخالف المقاصد والغايات الإلهية من الزواج.

كما نتج عن هذه التقنية تقنية أخرى وهى إنشاء بنوك للحيوانات المنوية، يتم فيها حفظ الأفراد لمنيهم بالموازاة مع التطور الحاصل فى مجال محاربة السرطان فللعلاج آثارًا جانبية خطيرة، كالعقم عند تناول العلاج، فيكون من حقه عند تلقى العلاج أن ينجب باستحضار حيوان منوى تم حفظه فى البنوك المنوية، الأمر الذى ينتج عنه معضلات أخلاقية كثيرة منها:

- ماذا لو تم أن أخذ آخر هذه الحيوانات المنوية لزوج عقيم آخر؟
- أليست هذه العملية تجارة للبشر من نوع جديد؟

وهو الأمر نفسه الذى نجده فيما يعرف ببنوك البويضات وبنوك الأجنة والتى سوف نتناول مشاكلها الأخلاقية فى معضلة أطفال الأنابيب.

(ب) أطفال الأنابيب:

وتعرف تقنية أطفال الأنابيب أيضًا بالإخصاب الصناعى خارج الرحم، فبعد أن

يتم الحصول على منى الرجل يتم الجمع بينه وبين البويضة فى أنبوب زجاجى لأجل إحداث عملية الإخصاب، ثم يقوم الطبيب بإعادة زرع الجنين الذى بدأ يتشكل فى رحم المرأة المريضة، وهناك يستأنف مراحل الحمل الطبيعية[١].

ورغم محاولة تسويغ هذه العملية فى العديد من البلاد الإسلامية التى أجازت هذه التقنية بأن وضعت حدودًا للحالات البسيطة لتطبيقات تقنية طفل الأنابيب. والحالة البسيطة نعنى بها الزوجة التى تعانى من انسداد فى أنابيب البويضات، أو عدم توافق ذاتى، أو خلل فى الحركة العكسية لقناة فالوب، أو وجود وسط مهبلى يقتل الحيوانات المنوية، أو أسباب أخرى مثل قلة عدد الحيوانات المنوية أو قلة حيويتها. ووضعت لكل ذلك شروطًا واضحة محددة، وهى أن تكون الحيوانات المنوية من الزوج نفسه، وأن تكون البويضات من الزوجة، وأن يكون استنبات البويضة المخصبة فى رحم الزوجة نفسها. إلا أنه رغم ذلك ينتج عنها مشكلات أخلاقية كبيرة تجعل من هذه العملية التقنية محال اعتراض من الكثيرين مثل:

- أليست هذه العملية غير الطبيعية انحراف عن ما درج الله الإنسان عليه؟

- أليست هذه التقنية معرضة لحدوث حمل خارج الرحم؟

- أليست هذه التقنية تعطى احتمالات كبرى لوجود أطفال مشوهين بتشوهات خلقية خطيرة؟

- أليست هذه التقنية من الممكن أن يتم استغلالها فى نقل منى من واهب خلاف الزوج أو بويضة من واهبة غير الزوجة مما يدخلنا فى دوامة اختلاط الأنساب؟

(جـ) تأجير الأرحام:

وهى تقنية تقتضى أن تحمل امرأة ما طفلا لزوجين، أى أن تحمله بدلًا من امرأة عاقر، وتلتزم بالتخلى عنه بعد ولادته كى تتمكن المرأة العاقر أن تتبناه، وهنا تنحصر مهمة تلك المرأة ذات الرحم المستأجر أو الرحم المستعار دون أن تسهم فيه وراثيا. كما أن هذه التقنية أخذت وجهًا آخر حيث تكون الزوجة فى حالة عقر تام فيتم

(١) المرجع السابق، ص ٣٨.

إخصاب امرأة معينة بمنى زوج المرأة العاقر، وهكذا تحل الأم البديلة بشكل كامل بيولوجيا ووراثيا محل غيرها... وهنا يكمن العديد من الإشكاليات الأخلاقية منها:

ـ أليس من الممكن أن تقوم المرأة ذات الرحم المستعار بابتزاز الزوجين ماديا أثناء فترة الحمل بأن يدفعا لها أكثر وإلا ستنهى حملها؟

ـ وأليس من الممكن أن تمارس تلك المرأة عادات سيئة تضر بالجنين وتؤثر على سلامته الصحية بتناولها التدخين أو المخدرات أو الخمور؟

ـ أليس من الممكن أن لا تقوى عاطفة المرأة ذات الرحم المستعار على التنازل عن الطفل بعد ولادته فتمتنع عن تسليمه لأبويه؟

ـ أليس من الممكن أن يستغنى الأبوان عن تسلم طفلهما من الأم البديلة بعد ولادته بسبب تشوه الطفل أو انفصال الزوجين؟

ـ ماذا لو فكرت أم بديلة فى أن تحمل فى عمها أو عمتها، أو خالها أو خالتها، أو فى فرد من جيل أجدادها كان مجمدًا لعشرات السنين فى بنوك الحيوانات المنوية؟

(د) الإجهاض:

انقسم الناس من الإجهاض إلى ثلاثة أقسام قسم حرمه وجرمه وهو ذلك القسم الذى يرى أن حياة الإنسان تبدأ مع منطلق الحمل، ولحياة الإنسان قدسية لا يمكن انتهاكها تحت أى ظرف من الظروف، بينما يرى آخرون (المدافعون عن الإجهاض) أن الشخص لا يتحدد فقط بوجود مادة وراثية بشرية، بل يتحدد بتشكل الشعور والتعبير عن الأحاسيس والقدرة على التواصل والوعى بالذات والاعتراف الاجتماعى. فى حين يرى آخرون أن المرأة هى التى تواجه الصعوبات والمخاطر المرتبطة بالحمل والولادة وأعباء تربية الطفل، وبالتالى فهى وحدها التى يمكنها أن تقوم بتقييم آثار حمل وولادة الطفل على كيانها الجسمى والنفسى. ويمكن أن تؤدى معاناتها فى هذا الإطار إلى الرغبة فى التخلص من حملها[1]. ولما كانت مشكلة الإجهاض هى مشكلة قديمة إلا أن التقدم العلمى والتكنولوجى قد أثار مشكلات

(١) المرجع السابق ص ٣٦-٣٧.

فى مجال البيواتيقا منها:

ـ الإجهاض الانتقائى: أى التخلص من الجنين إذا تأكدت إصابته بمرض وراثى (المنغوليا أو طفل معاق أو مشوه).

ـ إجهاض بدافع انتقاء جنس الجنين.

ـ إجهاض الأجنة لاستغلالها فى الأبحاث والتجارب العلمية.

٢) المشكلات الأخلاقية التى يطرحها إجراء التجارب على البشر:

يقصد بـ«التجارب على البشر» إخضاع بعض الأشخاص لتجارب تستهدف اختبار فرضية عن طريق الوقائع التجريبية، لتجربة دواء جديد ومراقبة مفعوله على المرضى أو لفحص طريقة جديدة فى العلاج[١]. وقد قوبلت عملية إجراء التجارب على البشر برفض شديد من قبل المجتمع البشرى وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية حين تم فضح مساوئ مثل هذه التجارب فى محاكمات نورمبرج Nuremberg عام ١٩٤٧م كرد فعل ضد التجارب التى أجرتها ألمانيا النازية على المعتقلين فى ذلك الوقت. وادى ذلك إلى قيام الدول الأوربية بوضع معاهدة تهدف إلى فرض قيود على مثل هذه التجارب تحت اسم معاهدة نورمبرج، وكان من أهم بنودها، ألا تتم التجربة إلا بعد موافقة الشخص موضوع التجربة، بمعنى أن تكون لديه مقدرة قانونية وعقلية على رفض أو قبول هذه التجربة دون تدخل أى عامل خارجى يمكن أن يؤثر على قراره، ولابد أن تؤدى التجربة إلى نتائج تهدف إلى خير المجتمع، ويجب ألا تستمر أى تجربة حين يكون هناك سبب قوى للاعتقاد بأنها ستؤدى إلى موت أو إعاقة موضوع التجربة. ولكن يمكن أن يحدث ذلك إذا كان الباحث أو الطبيب، هو نفسه موضوع التجربة[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص ٣١.

(٢) ناهدة البقصمى، الهندسة الوراثية والأخلاق، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ص ٥٠.

وانظر أيضًا: Lewis، M.A: "Law and Ethics in the Medical Office" F.A Davis Company، Philadelphia،1983، p. 117.

ومن ثم سعت البيواتيقا إلى وضع الكثير من الشروط التى تحكم عمليات إجراء التجارب على البشر وكان من أشهرها:

- أن يكون متطوعين حقيقيين وألا يجبروا على القيام بذلك.
- ألا يكونوا معرضين لمخاطر حقيقية بل فقط لانعكاسات جانبية خفيفة.
- أن يكونوا مؤمنين بشكل صحيح تحسبا لما قد يحدث من طوارئ.
- وأن يكون «المتطوع» بدون مقابل مادى وهذا هو الشرط الأكثر أهمية.

وهكذا تشترط البيواتيقا مبدأين لإجراء التجارب على البشر:

الأول: وهو مبدأ «الموافقة الواعية « لمن تجرى عليهم التجارب من البشر.

الثانى: مبدأ عدم الإساءة للمرضى.

كما تقتضى العدالة الإنسانية أن يكافأ المتطوعون للتجارب العلمية بدافع الإيثار والغيرية بنفس المكافأة التى يكافأ بها غيرهم.

٣) زرع الأعضاء:

وتعد مشكلة نقل الأعضاء أو زرعها من أهم القضايا التى تتعرض لها البيواتيقا، لما لها من أهمية فى حياة البشر وإنقاذهم من الموت وتجنبهم الآلام والمعاناة الشديدة، سواء على المستوى العضوى أو النفسى أو الاجتماعى. ويقتضى زرع الأعضاء انتزاع الأعضاء السليمة من شخص مانح (ميت) كالكلية والقلب والقرنية والعظام لأجل زرعها لشخص (مستقبل). كما يمكن أن يتم زرع الأعضاء اعتمادًا على مانحين أحياء أو متبرعين. وهناك مشكلات أخلاقية تتصل بهذا الموضوع وخاصة من قبل المتبرعين الأموات، فهل الموت هو الموت الطبيعى أو الموت الدماغى أى نهاية الحياة الإنسانية الواعية والمدركة.. ومن ثم تم وضع العديد من الشروط حتى لا يتطور الأمر إلى مافيا سرقة الأعضاء البشرية.

بالنسبة للمتطوع الحى:

- لا يقبل التبرع إلا بالأعضاء القابلة للتجدد والتى لن يؤدى انتزاعها إلى ضرر كبير.

ـ عدم انتزاع أعضاء لا تتميز بالتعويض الذاتى.

ـ عدم إجبار أى شخص على التخلى عن عضو من أعضائه الجسدية.

ـ أن لا يقوم الجراحون بزراعة عضو لأى شخص قبل التأكد من موافقة المتبرع بصفة شخصية وإتباع كافة الأساليب القانونية لذلك.

ـ ألا تتم عمليات نقل أعضاء من أشخاص مجهولين.

٤) الموت الرحيم:

ويعد مصطلح الموت الرحيم Euthanasia كلمة مستعارة من اللغة الاغريقية القديمة وهى مكونة من مقطعين «Eu» أى الموت، و«Thanasia» أى برفق وراحة، أما معناه الاصطلاحى هو ذلك الفعل الذى يؤدى إلى وضع نهاية لحياة شخص مصاب بمرض عضال لا يرجى شفاؤه وذلك رحمة به وشفقة عليه من استمرار معاناته لألام مضنية بدون جدوى؛ إنه فعل إماتة رحيمة يساعد المرضى الميئوس من علاجهم على موت مريح وهادئ وخال من الألم[١].

ويطرح هذا المبحث إشكاليات متعددة منها:

ـ متى يمكننا أن نمدد حياة مريض يوجد على مشارف الموت؟

ـ عند ندرة الموارد على أية أسس نفضل مريض على آخر بحيث يموت مريض ليحيا آخر؟

ـ هل يمكن إدراج الحق فى الموت فى إطار حقوق الإنسان؟

ـ متى يمكننا أن نستجيب لرغبة شخص يطالب بالموت؟

وتتأرجح المشاكل الأخلاقية التى يطرحها الإصرار على مواصلة العلاج بين موقفين:

---

(١) عبدالرازق الدواى: حول إشكالية ميلاد مفهوم جديد، مقالة بكتاب «المفاهيم تكونها وسيرورتها» منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم ٨٧، ص ٢٧.

الأول: يدافع عن قدسية الحياة ويعبر عن رفضه المطلق لتوقف الحياة فى جميع الحالات والظروف.

الثانى: يؤكد على احترام رغبة المريض وذويه وذلك انطلاقا من مبدأ حرية الاختيار والاستقلال الذاتى للفرد.

ولكن تبقى الحياة الإنسانية مقدسة وأن الموت الرحيم مهما كانت مبرراته نوعا من الاعتداء على الحياة الإنسانية، ومن ثم كان اللجوء إلى حل وسطى أمر ضرورى وهو ما توصل إليه بعض الباحثين وعرف فيما بعد بـ«المرافقة» وتعنى أن يحاط المرضى بتلك الأمراض التى لا يرجى شفاؤها بالأقارب والأصدقاء والمحبين وبطاقم طبى يساعده متطوعون. فإن هذا يخفف عليهم من وطأة اللحظات الأخيرة. ولكن تبقى هنا معضلة وهى ماذا ما لم يتوفر هؤلاء؟ ألا يكون القتل الرحيم أهون من الانتحار فى بعض الحالات؟

٥) الاستنساخ:

وهى تقنية فحواها أن الوراثيين بإمكانهم الآن تخليق جينات جديدة معمليًا، واستحداث تباينات فى الجينات المعروفة والتى هى نتيجة طبيعية لتطور الحياة، أى أن الأطقم الجينية لصور الحياة المختلفة يمكن أن توضع على مائدة العمليات الوراثية لتصبح مطوعة للجراحة الوراثية لتغيير وظائفها البيولوجية من أجل تبديل الإمكانات الوراثية للكائن الحى. إما لتخليق صفات مرغوبة، كالذكاء والنبوغ والمواهب والملكات الفائقة، أو لإضافة خاصية أو صفة لم يكن يملكها من قبل بالتحكم فى التشكل والنمو وإنتاج الإنسان العملاق Gigantic Man [(١)].

وهكذا أمكن العبث بأهم خصوصيات الإنسان وهى شفرته الوراثية، فقد سيطرت موجة من الذعر الشديد على كافة المخلوقات البشرية فى العالم عقب ظهور صورة «العنزوف» على غلاف مجلة «Nature» عام ١٩٨٣، وهو حيوان يجمع بين جنس

(١) مختار الظواهرى: مقدمة كتاب: ناهدة البقصمى، الهندسة الوراثية والأخلاق، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ص ١٧.

العنز وجنس الخروف. إذن بات بالإمكان التلاعب بالجينات، وإنتاج نسخا من الكائنات الحية عن طريق خلية منتزعة منها.

وعلى الرغم الرفض الشديد التى قوبلت به هذه التقنية والتنديد بتطبيق هذه التكنولوجيا على البشر، إلا أن هناك من يؤيدون استخدامها دون وضع حدود أو قيود عليها. بل هناك من يدافعون عنها ويدعون إلى تطبيقها لما لها من فوائد شخصية « فاستنساخ البشر سيتيح للنساء اللاتى بلا بويضات، والرجال الذين بلا حيوانات منوية أن ينجبوا ذرية لها علاقة بيولوجية بهم، كما سيمكن الزوجين أيضًا الذين يكون أحدهما مصدر خطر لنقل مرض وراثى خطير من أن ينجبوا دون التعرض لهذا الخطر [١].

وإذا كانت هذه التقنية تمثل تقدما علميا هائلا يمكن البعض من تحقيق سعادتهم وأمانيهم عن طريق الإنجاب، وكذلك عن طريق تلافى نقل بعض الأمراض الوراثية إلى ذريتهم المستنسخة، فإن هناك العديد من الباحثين من يعتبرها نتاج الغطرسة العلمية[٢]، فهى تقنية تفتقد إلى مبررات شرعية لوجودها. كما إنها تخلف العديد من المخاطر الجسيمة، فهى ستخلف نسخًا طبق الأصل من البشر، مما يلغى واحدة من أهم الخصائص التى خص بها الخالق سبحانه وتعالى المادة الوراثية وهى المقدرة على إحداث التباين بين الأفراد ليصبح كل فرد من بين كافة البشر، وإلا لما كان للحياة معنى. ولنا أن نتخيل كيف يكون شكل الحياة لو أن الله خلق كل البشر طبق الأصل من بعضهم. كما حذر البعض من حدوث تسرب كائنات خطيرة « ميكروبات أو فيروسات» من أحد معامل الهندسة الوراثية، فإن أحدا لن يستطيع محاصرتها أو إيقافها، أو من استخدامها فى تقنية الهندسة الوراثية فى الحروب [٣].

(١) مارتسى.نسبوم، كاس. ر. سانشتين: استنساخ الإنسان: الحقائق والأوهام، ترجمة مصطفى إبراهيم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٣، ص ١٤٤، ١٤٥.

(٢) Hans Jonas: Ethics and Biogenetic Art، in Social Research، Vol. 52. No. 3، 1985، p. 491.
وانظر أيضًا وجدى خيرى نسيم: الفلسفة وقضايا البيئة ـ أخلاق المسئولية (هانز يوناس نموذجا)، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٩، ص ١٢٨.

(٣) مختار الظواهرى: مرجع سابق، ص ١٨.

كما أن الاستنساخ سيخلق شكلا من أشكال اللا مساواة بين الفرد النسيخ والفرد العادى، فغذا حدث وكان الفرد النسيخ أكثر ذكاء وعبقرية من الإنسان العادى، فإنه سيحتل مكانه فى كل شيء ـ فى المدرسة والجامعة والعمل ـ وهو ما يعنى أن الآباء الأغنياء سيحاولون بفضل المال الحصول على أطفال لم يكن بمقدورهم إنجابهم فى الظروف العادية، وهذه الإمكانية لا تتحقق لباقى الآباء الفقراء. كما سيؤدى هذا إلى وجود شركات خاصة لصنع الأفراد المستنسخين. ومن يدرينا ألا يكون هؤلاء المستنسخون على شاكلة هتلر أو موسولينى.. فإذا كان من حق البعض أن يكون لديه أولاد، فيمكنه تحقيق ذلك من خلال الإخصاب الصناعى داخل الرحم أو خارجه، وإن كنا نضع فى اعتبارنا أيضًا بعض المخاطر الاجتماعية والقانونية التى نراها فى ذلك، لكننا نعتقد أنها أقل وطأة من عواقب الاستنساخ[١].

مما حدا بالأنظمة التشريعية فى العديد من البلدان إلى أن تسن القوانين التى تحد وتنظم القيام بأبحاث الهندسة الوراثية وبذلك تهدئ من روع البشرية وقلقها.

وفى ختام البحث نتوقف قليلا عند ما يميز البيواتيقا كفكر أخلاقى جديد هو تخلصها من الطابع الدينى وسعيها أن تكون مقاربة علمانية، وتتناسى تماما الدور الفعال للدين فى نفوس البشر. وهكذا فإن الفلسفة تبرهن على أنها قادرة فى كل عصر مهما كانت التغيرات على القيام بواجبها أمام هذه الأخطار التى تهدد البشرية، فلم تقف موقف المتفرج إزاء هذه المشكلات وبرهنت على أنها متجددة وحيوية وقادرة على مسايرة العصر.

---

(١) وجدى خيرى نسيم: مرجع سابق، ص ١٢٨-١٢٩.

الفصل الثامن

أخلاقيات الفن والدور التربوي للفنون بين أفلاطون وأرسطو

أخلاقيات الفن والدور التربوي للفنون بين أفلاطون وأرسطو[1]

تمهيد

إن للفن دورا كبيرا فى إثراء حياة البشر، وهو من السمات الحضارية المميزة لأى أمة من الأمم، إذ يعد مرآة عاكسة لقيم وعادات الشعوب. ومن هنا كان الاهتمام المتزايد به من قبل الفلاسفة؛ حيث أنهم اكتشفوا منذ فجر الحضارة الإنسانية ما للفن من دور كبير فى التربية الأخلاقية للمواطن فى أى دولة من الدول وتحت أى نظام سياسى ترتضيه هذه الدولة أو تلك.

ولا شك أن فلاسفة اليونان وخاصة أفلاطون وأرسطو كانوا من أوائل من اهتم بفلسفة الفن عموما وبالدور الأخلاقى الكبير الذى يلعبه الفن فى صقل شخصية المواطن اليونانى وفى تربيته على القيم الأخلاقية والدينية المنشودة. ومن هنا كان الاهتمام الكبير الذى أولاه كلا من أفلاطون وأرسطو لدراسة الفنون بكافة أشكالها وصورها وبلور كل واحد منهما نظريته الخاصة حول الفن، ورغم الاختلاف بينهما فى كثير من الآراء الجزئية حول الفنون ودور كل منها فى الحياة الأخلاقية والمدنية إلا أنهما معا يتفقان على أن الفن «محاكاة» وإن كان معنى المحاكاة يختلف فى صورته وتطبيقاته حسب المذهب الفلسفى لكل منهما وبحسب مقتضيات وتطبيقات هذا المذهب.

أولاً: نظرية الفن «محاكاة» بين أفلاطون وأرسطو

تستند نظرية أفلاطون فى الفن عموما على نظريته فى الوجود، تلك النظرية

(١) بقلم: د. مصطفى النشار، أستاذ الفلسفة بكلية الآداب ـ جامعة القاهرة.

التى ميز فيها بين عالمين؛ العالم المعقول، عالم المُثل والحقائق وهو عالم الوجود الحقيقى، والعالم المحسوس الذى هو فى نظره عالم الظلال والأوهام. وبالطبع فقد كان الوجود الحقيقى هو دائما فى نظر أفلاطون هو الوجود المعقول، وجود المثل التى تمثل أصل وحدة الأشياء فى عالمنا الأرضى المحسوس هذا، ومن ثم فأى شئ من الأشياء الحسية إنما هو دائما عنده مجرد ظل لأصل حقيقى ينبغى الوصول إليه إذا ما أردنا معرفة حقيقته وأصله. إن عالم «المثل» إذن هو عالم الوجود الحقيقى، وما الأشياء فى هذا العالم المحسوس إلا ظلال. والظلال بالطبع لا تساويه ولا تحاكيه وإن كانت تشبهه.

وفى ضوء هذه النظرية للوجود الحقيقى عند أفلاطون، كانت نظريته الفنية التى ترفض ما كان شائعا من فنون وتنتقدها جميعا على أساس أنها فنون تحاكى هذه الأشياء الطبيعية فى العالم المحسوس ولا تحاكى أصلها فى العالم الحقيقى، عالم المثل، عالم المعقولات.

وقد أوضح أفلاطون نظريته فى الفن فى الكتاب العاشر من محاورة «الجمهورية» من خلال أمثلة عديدة بين من خلالها طبيعة «المحاكاة»؛ فإذا ما نظرنا مثلا إلى الأشياء المصنوعة مثل هذا السرير سنجد كما يقول أفلاطون «أن هناك ثلاثة أنواع من الأسرة، أحدها يوجد فى طبيعة الأشياء وهو لا يوصف إلا بأنه من صنع الله. وهناك نوع ثانى من صنع النجار، ونوع ثالث من صنع الرسام»[1]. أما الأول فهو الأصل الواحد الذى صنعه الله ولم ولن يصنع غيره، أما الثانى فقد صنعه النجار، أما الرسام فهو مجرد مقلد لما صنعه الأول والثانى.

والسؤال الذى يوضح طبيعة المحاكاة التى يبغيها أفلاطون للفنان هو كما طرحه أفلاطون نفسه: هل الموضوع الذى يحاكيه الرسام هو ذلك الموضوع الواحد الموجود فى طبيعة الأشياء (والمقصود هنا «مثال» الكرسى) أم ما ينتجه الصناع (أى ما ينتجه النجار)؟!

(١) أفلاطون، محاورة «الجمهورية» ك ١٠ ـ فقرة ٥٩٧، الترجمة العربية للدكتور فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ١٩٨٥م، ص ٥٣٢.

ولما كانت الإجابة المباشرة على ذلك هو أنه يقلد أو يحاكى ما صنعه النجار، فإن هذا فى رأى أفلاطون فن ردئ لأنه يقوم على التقليد لما هو ظاهر من الشئ الذى صنعه صانع؛ وما ذلك إلا لأن «الفن القائم على المحاكاة بهذا المعنى ـ بعيد كل البُعد عن الحقيقة»[١]. إن كل الأعمال الفنية السائدة فى عصر أفلاطون شعرا كانت أو رسمًا إنما هى صنعة مقلدين وليست صنعة فنانين مبدعين، لأن هذه الأعمال الفنية إنما تنتمى للمرتبة الثالثة بالنسبة للحقيقة!

إن محاكاة ما هو موجود بالطبيعة إذن إنما هى أعمال تشوه وتزيف أكثر من كونها أعمالا إبداعية تحاذى الحقيقة وتدرك كنه وما هية ما تحاكيه. إن الفنان الحقيقى فى رأى أفلاطون هو «الذى يهتم بالحقائق لا بمحاكاتها»[٢].

وهنا ينبغى التوقف لتوضيح أن ثمة معنيين للمحاكاة إذن عند أفلاطون؛ فهناك محاكاة تعتمد على معرفة الحقائق ذاتها وهذه هى سمة الفنان الصادق الذى يلتزم فى فنه بقيم الحق والخير والجمال كما ينبغى أن يكون. وهناك محاكاة لا تصحبها تلك المعرفة بالحقائق الأصلية وإنما تكون محاكاة لظلال هذه الحقائق الأصلية فهى إذن ليست محاكاة للأصل وإنما هى نقل يعتمد على التقليد والتمويه الذى يخلو من التعبير عن القيم السامية ومن ثم لا يعتبر هذا النوع الثانى من المحاكاة فنا حقيقيا بل تشويها وتزييفا[٣].

وعلى هذا الأساس يتضح أن أفلاطون فى ضوء نظرية عن المحاكاة يميز بين نوعين من الفن؛ الأول يأخذ بالمحاكاة السطحية أى بالمعنى الشائع الذى أشرنا إليه فيما سبق للمحاكاة، والثانى فن يأخذ بمحاكاة مستنيرة تنطوى على علم من يمارسها بما يجب أن يحاكيه من مثل الخير والحق والجمال. وهذه المحاكاة لا توجد إلا لدى الفنان ذى الثقافة الفلسفية الواسعة، ربيب آلهة الفن وربات الشعر Muses مؤثر الجمال الذى يحسن التعبير عنه فيخرج فنه محققا للخير والجمال على السواء[٤].

---

(١) نفسه (ك١٠ ـ فقرة ٥٩٩)، الترجمة العربية، ص ٥٣٥.

(٢) د. مصطفى النشار: أفلاطون والفن، ضمن كتاب «أعلام الفلسفة ـ حياتهم ومذاهبهم»، نشرة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ـ الأردن، ٢٠١١م، ص ٩٦.

(٣) د. أميرة حلمى مطر، فلسفة الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع بالقاهرة، ١٩٨٤م، ص ٤٥.

(٤) نفسه.

إن الفن الجيد عند أفلاطون إنما ينبغى أن يكون مستندا على محاكاة الحقيقة، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الفنان من ذلك النوع المثقف القادر على إدراك الحقيقة واستلهامها فضلا عن أنه من أولئك الملهمين الذين يلتمسون الإبداع من ربات الفن أو ربات الشعر، فالفنان الحقيقى عند أفلاطون يصيبه نوع من الهوس (أو الإلهام) الذى «إن صادف نفسا طاهرة رقيقة أيقظها فاستسلمت لنوبات تلهمها بقصائد وشعر تحى به العديد من بطولات الأقدمين وتقدمها ثقافة يهتدى بها أبناء المستقبل»(١).

أما الفنان الذى لم يمسه هذا الهوس الإلهى «ظنا منه أن مهارته [أى صنعته الإنسانية) كافية لأن تجعل منه فى آخر الأمر شاعرا، فلا شك أن مصيره الفشل؛ ذلك لأن شعر المهرة من الناس سرعان ما يخفت إزاء شعر الملهمين الذين مسهم الهوس»(٢).

وإذا ما انتقلنا من رؤية أفلاطون للمحاكاة ودورها فى الفن، إلى رؤية أرسطو سنجد أن الأمر قد اختلف قليلا؛ حيث أن براعة أرسطو المنطقية قد جعلته يحرص أكثر على تحديد المصطلح؛ فبعد أن كانت المحاكاة عند أفلاطون ـ كما رأينا ـ مصطلحا واسعا مبهما يشمل كل أنواع الإبداع سواء فى الإبداع العقلى الفلسفى أو فى الإبداع الفنى، قصر أرسطو مصطلح المحاكاة للتعبير عن الفنون فقط، بل خصه بالتعبير عن الفنون الجميلة تمييزا لهما عن باقى الفنون التى غايتها إنتاج المصنوعات التى يستفيد منها الإنسان(٣).

لقد اعتبر أرسطو بداية «أن المحاكاة أمر فطرى موجود للناس منذ الصغر، وأن الإنسان يفترق عن سائر الأحياء بأنه أكثرها محاكاة وأنه يتعلم ما يتعلم بطريقة المحاكاة»(٤). ومن الطبيعى التمييز بين محاكاة الإنسان العادى ومحاكاة الفنان؛

---

(١) أفلاطون، محاورة «فايدروس» (٢٤٥ ـ أ، ب)، الترجمة العربية للدكتورة أميرة حلمى مطر، دار المعارف بالقاهرة، الطبعة الأولى ١٩٦٩م، ص ٦٨.

(٢) نفسه.

(٣) د. أميرة حلمى مطر، فلسفة الجمال، سبق الإشارة إليه، ص ٥٧.

(٤) أرسطو طاليس: كتاب الشعر، الترجمة العربية للدكتور شكرى عياد، دار الكاتب العربى للطباع والنشر بالقاهرة ١٩٦٧م، ص ٣٦.

فالفنان إنسان مبدع لا يحاكى الأشياء المحسة كما هى أو يحاكى حقائقها كما كان عند أفلاطون، وإنما المحاكاة الفنية المقصودة عند أرسطو هى فى الأساس محاكاة للشخصيات والانفعالات والأفعال الإنسانية، فهى إذن ليست مجرد محاكاة للعالم المحسوس بأشيائه وكائناته الحية والجامدة، بل تتعدى ذلك لتكون محاكاة لدنيا الحياة العقلية داخل الإنسان(١).

لقد طور أرسطو إذن معنى المحاكاة فلم يجعلها مجرد محاكاة للطبيعة الخارجية فقط، بل جعلها كذلك محاكاة للطبيعة الداخلية للإنسان بما فيها من معاناة وإحساسات ومشاعر.

وللمحاكاة عند أرسطو وسائل تختلف باختلاف صورة الفن الذى يبدع فيه الفنان ومجاله؛ وهذه الوسائل عنده ثلاث: الإيقاع Rhythm، اللغة Language والنغم Tune. وهذه الوسائل الثلاث تشكل فى رأيه جوهر الشعر بمعناه الواسع؛ حيث أن الشعر بهذا المعنى الواسع تتولد منه أو ترتد إليه عدة فنون تتبدى حينما نرى صور التداخل بين الوسائل الثلاث السابقة للمحاكاة (الإيقاع ـ اللغة ـ النغم) تقودنا إلى خمس فنون هى:

١ ـ فن الرقص إذا كنا أمام الإيقاع وحده.

٢ ـ فن النشر إذا كنا أمام اللغة وحدها.

٣ ـ أما إذا اجتمع الإيقاع واللغة معا، يكون الشعر بنوعيه شعر الملاحم، وشعر المدح أو المراثى.

٤ ـ أما إذا اجتمع الإيقاع والنغم معا، كان فن الموسيقى (موسيقى الآلات).

٥ ـ أما إذا اجتمع العناصر الثلاثة (الإيقاع ـ اللغة ـ والنغم) كان الشعر الغنائى وكانت التراجيديا والكوميديا(٢).

وقد لخص أرسطو نفسه رؤيته لهذه الفنون السابقة بقوله « فكذلك الأمر فى

(١) د. زكى نجيب محمود: تقديم الترجمة العربية السابق الإشارة إليها لكتاب أرسطو «الشعر»، ص(و).

(٢) انظر: Ross (S.D.): Aristotle، Meuthuen & Co. Ltd، London، Reprinted 1971، P. 277.

الفنون التى ذكرناها، فجميعها تحدث المحاكاة بالوزن (النغم)، والقول (اللغة) والإيقاع، إما بواحد منها على الانفراد أو بها مجتمعة»[١].

ولما كانت المحاكاة عند أرسطو كما قال هى محاكاة للناس فى أفعالهم وانفعالاتهم، فهؤلاء المحاكون (أى الفنانون) بالضرورة إما أخيار أو أشرار وكل يحاكى من على شاكلته؛ فإن كان خيرا فهو يحاكى الخير، وإن كان ميالا إلى الشر فهو يحاكى الشر. وقد يصور الفنان الناس خيرا مما هم عليه فعلا أو أسوأ مما هم عليه فعلا أو قد يحاكيهم كما هم تبعا لميوله وانفعالاته هو الآخر[٢]. وعلى ذلك تكون المحاكاة إنما هى محاكاة لأخلاق البشر وأفعالهم الظاهرة فى واقع الحال.

وثمة صورة أخرى للمحاكاة من حيث الموضوع، فموضوعها ليس البشر وأفعالهم فقط، بل أيضا ثمة محاكاة للطبيعة وقد قال أرسطو فى هذا الصدد «أن الفن يحاكى الطبيعة»، وإن كان علينا أن نفهم من هذه العبارة أن الفن عند أرسطو ليس محاكاة حرفية أو فجة للطبيعة، فعلم الفنان لا ينبغى أن يقتصر على نقل ما يراه فى الواقع نقلا حرفيا وإنما الفن هنا هو عملية إبداع وخلق لما يتصوره الفنان كمالا لهذه الطبيعة، فالفنان يضفى على الطبيعة صورة من خياله وإبداعه. وعموما فإن لفظة «الطبيعة ـ Nature» لا تعنى فى فلسفة أرسطو مجرد كائنات الطبيعة، بل تعنى فى المقام الأول القوة الباطنة المحركة لهذه الكائنات حركة تلقائية تنشد بها كمال صورها؛ ومن ثم فإن الفن حينما يحاكى الطبيعة إنما يحاول بيان هذه الصورة الباطنة وتحقيق كمالها. فالفن يبحث دائما عن المثل الأعلى ومن ثم فهو ليس محاكاة للطبيعة كما هى عليه بل يتجاوزها إلى النموذج[٣]. ومن هنا كان قول أرسطو عن الشعر فى كتاب «الشعر» أنه أقرب إلى الفلسفة وأسمى مرتبة من التاريخ؛ لأن الشعر أميل إلى قول الكليات على حين أن التاريخ أميل إلى قول الجزئيات، والكل هو ما يتفق لصنف من الناس

(١) أرسطو طاليس: نفس المصدر السابق (١)، ص ٢٨.

(٢) انظر: د. مصطفى النشار: تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقى ـ أرسطو طاليس ومذهبه الفلسفى ونظرياته العلمية، الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٣م، ص ٢٢٤.

(٣) د. أميرة حلمى مطر، نفس المرجع السابق، ص ٦٢.

أن يقوله أو يفعله فى حال ما على مقتضى الرجحان والضرورة»[1]. وهكذا الحال فى كل الفنون الجميلة عند أرسطو أنها سعى إلى تصوير ومحاكاة البشر والطبيعة بما ينبغى أن تكون عليه، وبما يحقق كمالها الذى تسعى إليه. فالفنان ليس مجرد ناقل للواقع سواء تعلق بالبشر أو بالأشياء الطبيعية وإنما هو مبدع خلاق ينشد تحقيق المثل الأعلى فى عمله الفنى. وينشد التأثير على المتلقى فيتطهر إما باللذة أو بالألم نشدانا للكمال أيضًا.

ثانيًا: أخلاقيات الفن وتمييز العمل الفنى الناجح

إن المدقق فى رؤية كل من أفلاطون وأرسطو للمحاكاة ولنظريتهما فى الفن يلاحظ أنهما معا ينشدان الارتقاء بالفنون ليكون لها دورا أخلاقيا وتربويا واضحا فى حياة البشر. ولعل ذلك يتضح إذا ما تساءلنا عن معيار العمل الفنى الجيد عند كليهما؟!

إن أهم معايير العمل الفنى الجيد عند أفلاطون تتمثل فى أمرين هما:

(١) أن يتم العمل الفنى عن طريق اتصال الفنان عن طريق نفسه الملهمة (الهوس الفنى) بالأصل الإلهى لكل ما يحاكيه، أى أن يحاكى الحقائق وليس ظلالها.

(٢) أن يكون هادفا إلى الخير. وهذا ما يشير إليه أفلاطون بعبارة واضحة فى «الجمهورية» حيث يقول أنه يتعين علينا مراقبة عمل الشعراء ونحملهم على التعبير فى أشعارهم عن مظاهر الصفات الحميدة وحدها، وألا نمنعهم من ممارسة عملهم فى مدينتنا (يقصد المدينة المثالية) منعا باتا.. والواجب أيضا مراقبة عمل بقية الفنانين ونحرم عليهم محاكاة الرذيلة والتهور والوضاعة والخشونة سواء فى تصوير الكائنات الحية، وفى العمارة، وفى كل ضروب الصور»[2].

---

(١) أرسطوطاليس: كتاب الشعر (٩)، الترجمة العربية، ص ٦٤.

(٢) أفلاطون: الجمهورية (٤٠١)، الترجمة العربية السابق الإشارة إليها، ص ٢٧١ ـ ٢٧٢.

وعبر عنه كذلك فى عبارة قاطعة فى آخر محاوراته «القوانين» حينما قال «أنه يجب استعمال كل طريقة لصيانة أولادنا من الرغبة فى إنتاج نماذج مختلفة من الرقص أو الغناء مثلما نمنع من يمكن أن يحاول إغرائهم بتشكيله من اللذات»[١].

والطريف أن أرسطو يتفق مع أفلاطون فى إقرار هذين المعيارين لتمييز الأعمال الفنية الجيدة عن الرديئة، مع مراعاة الاختلاف المذهبى بينهما؛ فبينما يرى أفلاطون ضرورة أن يحرص الفنان على محاكاة الحقيقة بالاتصال بالعالم الإلهى عالم المثل والحقائق الأبدية المعقولة، نجد أرسطو هو الآخر يرى ضرورة أن يحرص الفنان على محاكاة الحقيقة، والحقيقة بالمفهوم الأرسطى موجودة هنا فى عالم الواقع المحسوس، كل ما هنالك أن أرسطو يتحدث كما أشرنا فيما سبق عن ثلاث درجات من المحاكاة؛ أولهما المحاكاة المقلدة للفعل أو للأشياء كما هى، وثانيها المحاكاة لها كما تقال أو كما تظن، وثالثها محاكاتها كما ينبغى أن تكون. وبالطبع فهو يفضل النوع الثالث من المحاكاة، إذ على الفنان أن يمثل أو يصور الأشياء كما ينبغى أن تكون على أن لا يكون التصوير أسمى من الحقيقة المنشودة[٢].

وبنفس الصورة يوافق أرسطو مع أفلاطون على ضرورة مراعاة البُعد الأخلاقى فى العمل الفنى، إذ أن العمل الفنى وبالذات التراجيدى ـ فيما يؤكد أرسطو ـ ينبغى أن يكون محاكاة لما هو شريف وخير، إذ أن الصلة وطيدة لديه بين الجمال فى العمل الفنى وبين الخير الذى يعبر عنه[٣]. وقد أكد أرسطو على هذين المعيارين لتقويم العمل الفنى حتى فى كتاب «السياسة» حيث قال بوضوح أنه لا يقبل من الأعمال الفنية إلا «ما يصلح منها لتثقيف العقل وتزكية النفس معا»[٤]. وانتقد أولئك الذين يتخذون من أنواع معينة من الفنون لمجرد تضييع الوقت والاستمتاع باللذات. وقد

---

(١) أفلاطون: «القوانين» (ك (٧))، الترجمة العربية لمحمد حسن ظاظا، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ١٩٨٦م، ص ٣٣٣.

(٢) انظر: أرسطو طاليس: كتاب الشعر (٢٥)، الترجمة العربية، ص ١٤٤. وأيضا:
د. مصطفى النشار: نفس المرجع السابق، ص ٢٣٤.

(٣) انظر: نفس المرجعين السابقين، نفس الصفحة.

(٤) أرسطو طاليس: كتاب «السياسة» (ك٥ ـ ب ٧ ـ فقرة ٤)، الترجمة العربية لأحمد لطفى السيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ١٩٧٩م، ص ٣٠٨.

أفاض أرسطو كثيرا فى بيان التفاصيل فى هذا الصدد مميزا بين ما يصلح من الأعمال الفنية والآلات الموسيقية وبين ما لا يصلح منها فى التربية الأخلاقية للنشئ ولرجال الدولة الأحرار، فهو يوافق مثلا على قول من يقولون أنه «إذا كانت هناك استراحة خليقة بالرجل الحر فإنها الموسيقى»[1]. والحقيقة أن كلا من أفلاطون وأرسطو قد اهتما بشدة ببيان أثر العمل الفنى على المتلقى ودور أى من هذه الأعمال الفنية فى التربية الأخلاقية للبشر صغارا كانوا أم كبارا. ودائما ما كان تقييمهما للفنون فى ضوء هذا التأثير فإن كان خيرا فهو عمل فنى جيد، وإن كان شرا فهو عمل فنى سيئ لا يليق. ولم يكن هذا الأمر يقتصر فى نظرهما على الفنون الجميلة فقط، بل أيضا على كل ما من شأنه التأثير على الجمهور ولنأخذ مثلا على ذلك فن الخطابة، فقد اعتبر أفلاطون أن الخطابة الجيدة هى الخطابة الفلسفية إذ «أن من يبغى أن يكون فى يوم ما خطيبا موهوبًا فعليه أن يعرف بالضرورة ما هى الصور المختلفة التى تكون النفس عليها.. وبعد تمييز أنواع النفوس المختلفة يأتى دور الأحاديث فلها أنواع أيضا، ولكل نوع منها عدد معين ولكل من هذه الأنواع صفات خاصة تجعلهم يتأثرون بحديث معين دون غيره.. وعندما ننتهى من التفكير الكافى فى هذه التصنيفات ينبغى علينا اعتبار ما هى عليه عند التطبيق العملى مع تتبعها بانتباه، إذ بغير هذه الطريقة لن يحصل الخطيب على ما يريد من نتائج» ولن يكون (ما يقدمه) فنا على الإطلاق»[2].

إن على الخطيب إذن لكى يصبح عمله عملا فنيا جيدا ألا ينكمش فى حدود معينة، بل عليه دائما أن يتطلع إلى السماء وأن يمد بصره إلى آفاق أبعد من حدودها. وعليه بالتالى أن يستعين بالفلسفة إذا ما أراد بلوغ مستوى الجودة والإتقان فى عمله الخطابى[3].

أما أرسطو فقد اعتبر هو الآخر الخطابة فنا وجعلها أيضا جزءا مرتبطا لفهم النظام الفلسفى، فقد اعتبرها فن أصيل بقدر ما تنجح فى الإقناع بالحقيقة التى تعبر عنها

(١) نفسه (ك٥ ـ ب٢ ـ فقرة ٦)، الترجمة العربية، ص ٢٩٤.

(٢) أفلاطون: فايدروس (٢٧١ د ـ هـ، ٢٧٢)، الترجمة العربية، ص ١١٨.

(٣) مقدمة ليون روبان لترجمته الفرنسية لمحاورة «فايدروس»، نقلتها إلى العربية د. أميرة حلمى مطر فى مقدمة ترجمتها لذات المحاورة، مصدر سبق الإشارة إليه، ص ٣٤.

والحقيقة الفنية. وهى فى رأيه ليست نقلا حرفيا للواقع ولكنها نوع من التفسير والخلق الذى يكسبها نظاما ومعقولية[١].

وقد اعتبر أرسطو أن الخطابة تعد فنا شاملا مهما حيث «أن الريطوريقا (الخطابة) قوة تتكلف الإقناع الممكن فى كل واحد من الأمور المفردة. وهذا ليس عمل شيء من الصناعات الأخرى؛ لأن تلك الآخر إنما تكون كل واحدة منها معلمة ومقنعة فى الأمور تحتها. فالطب يعلم ويقنع فى أنواع الصحة والمرض، والهندسة فى الأشكال التى تحدث فى الأجسام، والحساب فى ضروب الأعداد وكذلك سائر الصناعات والعلوم الأخرى. أما الريطوريقا فهى التى تتكلف الإقناع فى الأمر يعرض كائنًا ما كان»[٢].

ولما كانت الخطابة فن شامل بهذا المعنى الذى يتطلب معرفة بحقائق الكثير من الفنون والصناعات والعلوم الأخرى، حتى يكون قول الخطيب فيها مقنعا، فإن وسائل الخطيب للإقناع ينبغى أن تتسم وتقوم على أسس ثلاث هى:

(١) الفهم الواعى Phronesis وهذا يأتى من خلال القدرة على استخدام الجدل بطريقة منطقية منظمة.

(٢) الفضيلة arête وتتحقق لديه من خلال فهم الطبيعة الإنسانية والنفع الإنسانى فى أشكاله المختلفة.

(٣) القبول والاستحسان من جانب السامعين ولا يمكن لهذا أن يحدث إلا بفهم نفوس وعواطف السامعين عن طريق معرفتها جيدا أو معرفة أسبابها ووصفها والبحث عن أفضل وسيلة لتحريكها وإثارتها[٣].

إن اشتراط أرسطو فى الخطابة الجيدة للمعرفة والفهم الواعى للحقيقة، وكذلك اشتراطه محاذاة الفضيلة كوسيلة للإقناع إنما يعنى إصراره على الفضيلة وخيرية

---

(١) انظر: علاء صابر، الخطابة عند اليونان، نشره المجلس الأعلى للثقافة بالقاهرة ٢٠١٠م، ص ٥٥.

(٢) أرسطو طاليس: الخطابة (م١ ـ ٢٥٠ ـ ١٣٥٥ب)، الترجمة العربية القديمة، حققها وقدم لها د. عبدالرحمن بدوى، وكالة المطبوعات بالكويت، ودار القلم ببيروت ١٩٧٩م، ص ٩.

(٣) علاء صابر، نفس المرجع السابق، ص ٥٦ ـ ٥٧.

القول، فالخطيب النبيل يعرف الشعور الخير والأخلاق النبيلة والرغبة الحسنة نحو سامعيه[1].

يقول أرسطو: إن الخير هو الذى يختار من أجل نفسه والذى يختار غيره من أجله، والذى يتشوق إليه الكل من ذوى الحس أو الفهم، فإن الفهم هو الذى يؤتى كل واحد من الناس العلم، وعلى حسب ما يؤتيه الفهم كل واحد من الناس يكون الخير عنده»[2]. تلك هى رؤية أرسطو عموما للخير وأهميته فى كل ما يقوم به البشر وخاصة فى مجال الفن. فالفن خير ونافع فى آن معا، وإن ارتبط فيه هذا بذاك كان هو الفن الحقيقى الذى يسعى إلى إسعاد البشر بإيقاظ ما فيهم من ميل طبيعى إلى الخير والجمال.

ثالثًا: الدور التربوى للفن

ولما كان من المعروف أن أفلاطون وأرسطو كانا من بناة الدول المثالية، فقد ارتبط لديهما الفن بالأخلاق والسياسة فى آن معا، كان من الضرورى أيضا أن يلتزم الفنان أيا كان فنه بالمعايير الأخلاقية فى الفن حتى يمكن السماح بوجود الفن كأداة من أدوات التربية الأخلاقية والسياسية للأفراد فى دول المدن المثالية.

إن إيمان أفلاطون بدور الفن فى التربية بوجه عام يعتبر مسألة لا شك فيها على الرغم من هجومه الشديد على الشعر والشعراء فى الكتابين الثانى والثالث من محاورة الجمهورية. فقد كان هجومه على شعراء عصره المشاهير له أسبابه التربوية الأخلاقية؛ حيث اعتبر أن الشعر بصورته المعروفة عندهم وخاصة لدى هوميروس مثلا له تأثير سيئ على الطبيعة البشرية بما يقدمه لها من نماذج ضارة، ومن تزييف للواقع وتقديم نماذج مشوهة له. فضلا عن أنه يصور الآلهة بصورة غير لائقة حيث يصف هؤلاء الشعراء الآلهة بصفات لو نسبت إلى البشر أنفسهم لما وجدوا فيها

---

(١) نفسه، ص ٥٧ ـ ٥٨.

(٢) أرسطو طاليس: الخطابة (م١ ـ ف٦ ـ ١٣٦٢أ)، الترجمة العربية، ص ٢٧.

يشرفهم إذ تظهر الآلهة لدى هؤلاء الشعراء غيورة، منتقمة، ساخرة، لاهية، عابثة بل خليعة فى بعض الأحيان[١].

ولعل ذلك هو ما دعى أفلاطون إلى أن يقول إجمالا: «إن الآلهة قد أطلقت لنفسها العنان فى كل المعارك التى صورها خيال هوميروس، وذلك مما لا ينبغى أن نسمح به فى جمهوريتنا سواء أكان المفروض أن لهذه القصص معنى أسطوريا أم لم يكن، ذلك لأن الطفل لا يستطيع أن يميز الأسطورى من الواقعى. ولا شك أن كل ما يتلقاه ذهنه فى هذه السن ينطبع فيه بعمق لا تمحوه الأيام»[٢].

ولكن هل معنى هذا أن أفلاطون قد رفض تعلم فن الشعر إجمالا كما ردد بعض من انتقدوه؟! الحقيقة أنه أراد فقط من هذا الهجوم على الشعر والشعراء لفت الانتباه إلى الأهمية التى يوليها له كأداة من أدوات التربية الفاضلة، فهو يضيف بعد ذلك فى نهاية الفقرة السابقة التى نقلناها عنه قوله «ولذا كان من أعظم الأمور أهمية أن تكون أولى القصص التى تطرق أسماع الأطفال أمثلة سامية للأفكار الفاضلة»[٣].

كما يضيف فى نفس الموضوع قائلا على لسان سقراط لمحاوره أديمانتوس:

«إننا ننشئ دولة، ومهمة منشئ الدولة هى أن يصوغ القوالب العامة التى يجب أن يصب فيها الشعراء أقاصيصهم ويضع لهم الحدود التى ينبغى ألا يتعدوها»[٤].

إن كل ما يطلبه أفلاطون إذن فى إنشائه لدولته المثالية هو أن توضح الحدود الأخلاقية التربوية التى ينبغى أن يلتزم بها الشعراء وكتاب القصص والفنانون عموما فى تأليفهم حرصا على التنشئة الحسنة لأطفال الدولة. ولهذا فهو يعتذر لهوميروس ومن على شاكلته من الشعراء موضحا لهم أسباب استبعاده لأشعارهم من أن تعمم

---

(١) انظر د. فؤاد زكريا، الدراسة التى قدم لها ترجمته العربية السابق الإشارة إليها لمحاورة الجمهورية لأفلاطون، ص ١٦٠ ـ ١٦٢. وراجع أفلاطون: محاورة الجمهورية (ك٣، الفقرات ٣٧٧ ـ ٣٨٣)، الترجمة العربية، ص ٢٣٨ وما بعدها.

(٢) أفلاطون: الجمهورية (ك٢ ـ ٣٧٨)، ص ٢٤١.

(٣) نفسه.

(٤) نفسه، (٣٣٩)، الترجمة العربية، ص ٢٤٢.

وتدرس لأبناء دولة المدينة الفاضلة، إنه يعتذر لهم بقوله لمحاوره «وعلينا أن نرجو هوميروس وغيره من الشعراء ألا يغضبوا إذا استبعدنا تلك الأقوال وما شاكلها، لا لأنها تفتقر إلى الجمال الشعرى أو لأنها لا تلقى من الناس آذانا صاغية، وإنما لأنها كلما ازدادت إيغالا فى الطابع الشعرى قلت صلاحيتها لأسماع الأطفال والرجال الذى نودهم أن يحيوا أحرارا»[1].

إن أفلاطون هنا لا يؤمن بالنظرية التى كان يعتنقها البعض منذ زمن أفلاطون وحتى الآن، «نظرية الفن للفن»، لأنه يرى بوضوح أن الفن ينبغى أن يكون له دوره فى التربية الأخلاقية للبشر، هذا الدور الذى يتعارض معه إيغال الشعراء والفنانون وإغراقهم فى الخيال لدرجة ترويج الأساطير عن الآلهة ورسمها فى صورة لا تليق حتى بالبشر كما قال أفلاطون فيما عرضناه سابقا.

ومثلما انتقد أفلاطون إغراق الشعراء فى الخيال لدرجة رسم صورة هزلية لعالم الآلهة، ينتقد أيضا إغراقهم وإغراق غيرهم من الفنانين فى الدعوة إلى اللذة والحض على ممارسة الرذائل. واستمرت هذه الرؤية النقدية لسائر الفنون عند أفلاطون عن «الجمهورية» حتى آخر ما كتبه فى محاورة «القوانين»، حيث عاد إلى مناقشة نفس الموضوع فى الكتاب السابع من هذه المحاورة المهمة، وعاد إلى مناقشة موضوع التربية للأبناء فى الدولة المثالية التالية فى الأفضلية التى رسم معالمها هنا فى القوانين[2]، عاد هنا ليؤكد على «أنه يجب استعمال كل طريقة لصيانة أولادنا من

---

(١) نفسه، (ك٣ ـ ٣٨٧)، الترجمة العربية، ص ٢٥١.

(٢) الجدير بالذكر هنا أن لأفلاطون رؤية سياسية للمدينة المثالية تطورت من محاورة «الجمهورية» التى قامت على التأكيد على دور الفرد سواء كان رجلا أو امرأة فى بناء الدولة، وعلى نظام تربوى يهدف إلى تربية جيل من الحكام الفلاسفة، إلى محاورة «القوانين» التى قدم فيها نموذجا آخر لدولة مثالية يحكمها «القانون» وليس الفيلسوف، وتقوم على إقرار نظام الأسرة وأن الأسرة وليس الفرد هو مقومها الأساسى. انظر تفاصيل رؤية أفلاطون للدولة المثالية (فى الجمهورية) والدولة المثالية الثانية التالية فى الأفضلية (فى القوانين) فى كتابنا: تطور الفلسفة السياسية من صولون حتى ابن خلدون، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٥م، ص ٤٩ ـ ٦٧ أو فى كتابنا: مدخل إلى الفلسفة السياسية والاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة بعمان ـ الأردن ٢٠١١م، ص ١٢٣ ـ ١٦٣.

الرغبة فى إنتاج نماذج مختلفة من الرقص أو الغناء مثلما نمنع من يمكن أن يحاول إغرائهم بتشكيلة من اللذات»[١].

لقد حدد معالم هذه الرؤية للتقويم الفنى الذى يقى الأبناء من الاتجاه بالفن إلى إثارة اللذات أو التعلم على يد من يميلون بالفن من الفنانين إلى ذلك الاتجاه مستفيدا مما كان سائدا فى مصر القديمة من قوانين وتشريعات لتنظيم الفنون الالتزام بدورها التربوى والأخلاقى[٢]، حددها بقوله «أولا: إن الأعياد يجب أن تحدد بتصنيف سنوى يرينا أى الأعياد يجب أن نحتفل بها وفى أى تاريخ وتكريما لأى آلهة.. وثانيا: أن تحدد سلطات معينة أى الترنيمات التى يجب أن يتغنى بها فى عيد كل إله وبأى الرقصات يتم بها جمال احتفال اليوم.. وإذا حاول أى رجل إدخال ترنيمات أو رقصات فى أعياد أى إله عما فى هذه القوانين فإن القسيسين (أى الكهنة) من الجنسين ستكون لهم رخصة كل من الدين والقانون فى إخراجه من الاحتفال..»[٣].

وقد بالغ أفلاطون فى سرد تفاصيل هذه المراقبة القسرية من قبل رجال القانون والكهنة، كما بالغ فى بيان أنواع الفنون التى ينبغى أن تقدم للأبناء لدرجة التمييز مثلا «بين نوعين من الأغانى، ما يناسب الذكور، وما يناسب الإناث.. إذ سيكون علينا أن نمد كلا منهم بما يناسبهم من نغم ومن إيقاع.. فما هو جليل وما يتجه إلى الجرأة والشجاعة والبأس خاص بالذكور.. وما يرمى إلى النظام والنقاء الخاصين بالأنوثة للإناث..»[٤].

وبالطبع فإن ما ينطبق على فن الشعر وفن الموسيقى ينطبق عند أفلاطون على بقية الفنون، فكل الفنون بما فيها فن النحت ينبغى أن تراعى الاتساق والنسب الهندسية الحقيقية وتستهدف ترقية الذوق الفنى والجمال وتنمية الحس الخلقى الخير لدى جماهير المتلقين سواء كانوا أطفالا أم كبارا، رجالا أم نساء.

(١) أفلاطون: القوانين (ك ٤٧ الترجمة العربية لمحمد حسن ظاظا ـ سبق الإشارة إليها، ص ٣٣٣.

(٢) يمكنك هنا مراجعة بحثنا: صورة مصر فى محاورات أفلاطون، منشور بالكتاب التذكارى للدكتور عبدالغفار مكاوى: إنسانًا وفيلسوفنا وأديبا، تحرير د. مصطفى النشار، مركز الكتاب للنشر بالقاهرة ٢٠١٤م، ص ١٥٩ ـ ١٧٥.

(٣) أفلاطون: القوانين (ك٧)، الترجمة العربية، ص ٣٣٣ ـ ٣٣٤.

(٤) نفسه (ك ٧)، الترجمة العربية، ص ٣٣٩.

وعلى نفس النحو، سار أرسطو على نهج أفلاطون فى التركيز على التربية الفنية والأخلاقية لأبناء مدينته المثالية الفاضلة وخصص لها الكتاب الخامس من كتبا «السياسة» حيث أكد ما كان سائدا فى عصره من أن للتربية أربعة عناصر هى «الآداب، والتربية البدنية والموسيقى والرسم» وكان تقييمه لهذه العناصر إجمالا «أن الأول والأخير منفعتهما محققة كما هى متنوعة فى الحياة كلها، والثانى باعتباره صالحا لأن يورث الشجاعة، أما الموسيقى فمتعتها مثار للشك فإنها ينظر إليها عادة على أنها ملذة ليس غير. غير أن القدامى كانوا يجعلونها جزءا ضروريا من التربية موقنين أن الطبع نفسه يطالبنا أن نحسن استعمال وقت فراغنا..»[1].

وقد توقف أرسطو مع كل هذه العناصر مبينا أهمية كل منها فى تربية المواطن الصالح للعيش فى مدينته المثالية الفاضلة. ولما كانت الموسيقى كما صرح من البداية مثار للشك لأن البعض اعتبرها ملذة على حد تعبيره، فإنه خصها بوقفة مطولة باعتبارها فنا يمكن أن يكون ـ على عكس رأى نقادها ـ «إحدى الوسائل إلى الفضيلة.. باعتبارها.. تؤثر فى النفوس بأن تعودها لذة شريفة وطاهرة.. وبمعاونتها على ترويح النفس تساعد على تكميلها»[2]. ومن ثم فقد أوصى أرسطو بدراسة الموسيقى والاستماع إليها مستشهدا بقول «موزى» «أن الغناء هو اللذة الحقة للحياة»[3] ومعترفا «بالقوة الأدبية للموسيقى.. باعتبار أنها لا تسبب مللا قط، وأن اللحن والإيقاع لازمين للطبع الإنسانى»[4]. ومع ذلك فقد حذر أرسطو من استخدام بعض الآلات الموسيقية مثل المزمار وطالب بقصر استخدامه فقط لدى الفنانين، وعموما «فلا ينبغى ـ فى رأى أرسطو ـ أن يقبل من الآلات الموسيقية إلا ما هو خاص بتكييف الأذن وتنمية الذهن»، ولما كان «المزمار ليس آلة موافقة للأدب ولا يصلح إلا لإثارة الشهوات» فيجب أن يقصر استعماله على الظروف التى يقصد بالأولى إلى

---

(١) أرسطو طاليس: كتاب السياسة، (ك٥ ـ ب٢ ـ فقرة ٣)، الترجمة العربية لأحمد لطفى السيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ١٩٧٩م، ص ٢٩٣.

(٢) نفسه (ك٥ ـ ب٤ ـ ف٢)، ص ٢٩٨.

(٣) نفسه (ك٥ ـ ب٥ ـ ف٢)، ص ٣٠٠.

(٤) نفسه (ك٥ ـ ب٥ ـ ف٢)، ص ٣٠٤.

التقويم لا إلى التعليم»[١]. إذن فهو قد حذر من أضرار المزمار فى تعلم الموسيقى وقصر استعماله على الموسيقيين ليس فى العزف عليه واستعماله فى المقطوعات الموسيقية وإنما فى التعريف بأضراره فى مجال التقويم للآلات الموسيقية!!

وعلى ذلك يتضح مدى اتفاق أرسطو مع أفلاطون فى ضرورة أن يقتصر الاستفادة من الفنون فى مجال التربية على تلك الفنون الراقية التى تستهدف خير النفس وترقية الذوق وتنمية الحس الجمالى لدى الأبناء،إلا أن هذا لم يمنع أرسطو من أن يميز ببراعة بين نقد الفنون من هذا المنظور الأخلاقى الذى يركز على توظيف الفن لخدمة غايات أخلاقية، وبين ذلك النقد الفلسفى الذى يقوم على المعايير الفلسفية الجمالية التى تقدر دور الفنون فى إشباع النزعة الجمالية عند المتذوق للفنون المختلفة؛ فلقد نجح أرسطو فى تحقيق التوازن بين التأكيد على الجانب التربوى فى الفن فيما ظهر من حديثه عن دور الموسيقى والرسم فى تربية النشء فى كتابه «السياسة» وبين احتفائه بتنمية التذوق الجمالى لدى مواطن الدولة المثالية. إن الغاية التى كان ينشدها أرسطو من الفن لم تكن مقصورة فقط على تحقيق القدرة على حسن التصرف فى الحياة العملية، وإنما أيضا إشباع الحس الجمالى لدى البشر[٢].

وفى ضوء هذا التوازن الذى اكتشفه ونجح فى إقراره بين الأثر الأخلاقى والأثر الجمالى فى تقويم الأعمال الفنية، أكد أرسطو على أن الصلة بين الجمال والخير فى العمل الفنى ليست مطلقة أو دائمة؛ وليس أدل على ذلك من تقويمه للأعمال المسرحية التى ميز فيها بين التراجيديا والكوميديا، حيث أوضح أن التراجيديا محاكاة لكل ما هو سام وشريف ولكل فعل جليل وكامل، بينما الكوميديا محاكاة للأدنياء لكل ما هو مثير للسخرية والضحك من نقائص البشر.

ومن هنا كان تأكيده على أن البحث فى جمال العبارة أو العمل أو عدم جمالهما ينبغى ألا يقتصر على النظر فيما عمل أو قيل: أشريف هو أم خسيس، بل يجب أن ينظر أيضا فى القول أو الفعل لكسب منفعة أكبر أو لدفع مضرة أكبر[٣].

---

(١) (ك٥ ـ ب٦ ـ ف٥)، ص ٣٠٥ ـ ٣٠٦.

(٢) د. أميرة حلمى مطر، نفس المرجع السابق، ص ١٩. وراجع: S.H. Butcher: Aristotle Theory of Poetry and Fine Arts، Dover Publication 1951

(٣) أرسطو طاليس: كتاب الشعر (٢٥)، الترجمة العربية، ص ١٤٤.

وقد بنى أرسطو نظرية النقدية للعمل الفنى على أسس متعددة يمكن أن نرى من بينها البُعد الأخلاقى للعمل الفنى ولكن الغالب عليها هو مراعاة الأصول الفنية والجمالية للعمل الفنى لدى صاحبه؛ لقد عدد أرسطو المآخذ التى يمكن أن تؤخذ على كتاب العمل الفنى أو الأدبى بوجه عام وعلى الشعراء بوجه خاص وحصرها فى أربعة أنواع هى «مخالفة العقل، إيذاء الشعور، التناقض، الخروج على أصول الصناعة»[1].

إن للفن عند أرسطو معايير جمالية ينبغى أن يلتزم بها الفنان إلى جانب المعايير الأخلاقية وبقدر ما يحقق الفن المتعة والتطهير للمتلقى بحيث يخلصه من الانفعالات الدنيئة ويقربه من العيش وفقا لعقله الواعى يكون فنا جيدا. ومن هنا نفهم على سبيل المثال تفضيله للتراجيديا على الكوميديا. إذ على الرغم من أهمية الكوميديا والتزام الفنان فيها بالمعايير الجمالية للعمل المسرحى أو التمثيلى الجيد إلا أنها لا يمكن أن ترقى فى هذا الصدد إلى أهمية التراجيديا التى يكون التزام الفنان فيها أكثر بالمعايير الجمالية والأخلاقية للعمل الفنى على حد سواء.

خاتمة

والحقيقة التى ينبغى أن نؤكد عليها فى النهاية هى أن أفلاطون وأرسطو رغم اختلافهما المذهبى، حيث «المثالية المفارقة» غالبة عند أفلاطون، بينما النزعة الواقعية هى الغالبة عند أرسطو، إلا أنهما معا يعدان أقرب إلى الاعتقاد بالدور الأخلاقى والتربوى والاجتماعى للفن، ومن ثم فقد حرصا معا على وضع الحدود التى تؤطر العمل الفنى بحيث تجعله عملا يستهدف الخير موضوعا وغاية مع شدة حرصهما معا على أن تتوافر المعايير الجمالية فى العمل الفنى، وهذه المعايير أساسها الإلهام الإلهى عند أفلاطون حتى ينجح الفنان فى محاكاة الحقيقة بدلا من محاكاة الظلال فى عالم الطبيعة الواقعى، وأساسها عند أرسطو المحاكاة للطبيعة فى صورتها الحيوية المتحركة دوما نحو الكمال لتحقيق أسمى الغايات وخيرها.

---

(١) نفسه، ص ١٥٢.

وبوجه عام فقد حرص الفيلسوفان العظيمان على التأكيد على أهمية الفنون كلها وعلى دورها فى الارتقاء بالحس الجمالى والسلوك الأخلاقى للإنسان، وكم أود أن يلتفت صناع الفنون اليوم وكذلك نقاده إلى استعادة هذه النظريات الرائدة والالتزام بالمعايير التى وضعها كلا من أفلاطون وأرسطو سواء فى العمل الفنى أو فى نقده؛ إذ أن حال الفنون اليوم فى مصرنا الغالية ووطننا العربى الكبير لا ترضى أحدا؛ حيث يتصور فنانو اليوم أن نقل أسوأ ما فى الواقع هو المعيار الأهم فى العمل الفنى الجيد! بينما الحقيقة أن أردأ المحاكاة هى كما قال كلا من أفلاطون وأرسطو هى تقليد الواقع ونقله كما هو، فما بالك بأن نركز فى ذلك على نقل أسوأ ما فى الواقع وأحط وأدنى ما فيه لنجعله النموذج الذى يحتذى لدى المتلقى وخاصة المتلقى غير الواعى!

لقد شوه فنانو اليوم الفن بهذا التصور الخاطئ لمعنى العمل الفنى ولقيمته بحجة الواقعية «الساذجة» التى يتبنونها! وشوهوا صورة بلدهم وأعطوا بهذا الفن الرديء أسوأ صورة للقدوة التى كان يتمناها شبابنا فإذا هم يجدونها لدى البلطجى والحرامى والمدمن.. الخ هذه النماذج السيئة التى ينتصر لها فنانو اليوم فى السينما والمسرح والرواية. والحقيقة أن الفن الوحيد من بين الفنون المعاصرة الذى نجا من هذا المستنقع الفنى هو فن الشعر؛ إذ لا يزال الشعراء فى بلادنا ينشدون فى أشعارهم الخير والحق والجمال. فتحية لهم رغم أن الزمان لم يعد زمانهم والعصر لم يعد عصرهم. وما أتعس اللحظة التى يغيب فيها قيم الحق والخير والجمال فى مجتمع ينشدها الناس فيه، بينما نخبتهم الفنية لا تزال مصرة على ضياع هذه القيم النبيلة من الأعمال الفنية، مصرة على تأطير «الفساد» و«القبح» بكل صورهما. إننا نناشدهم بحق قيم المواطنة فى هذا الوطن الشريف أن يرتقوا بأعمالهم الفنية ليكونوا رسلا لنشر قيم الخير والجمال حتى لو لم يروها فى الواقع الذى يحرصون على نقل أسوأ ما فيه، لاستبداله بواقع أفضل تسوده هذه القيم الإنسانية الراقية. وهنا سيقود الفن المجتمع نحو التقدم والرقى الحضارى بدلا من أن يجره إلى الوراء، وعندئذ سنقول بحق مع أفلاطون وأرسطو بأن لدينا فنا جيدا يستحق الإشادة ويستحق أن نحتفى به. وياليته لا يتأخر كثيرا، إذ أن الواقع يتجمل مع مبشرات المستقبل الواعدة فى المجالات الاقتصادية والسياسية ومن ثم الاجتماعية، فهل يبشرنا الفنانون برسم صورة لهذا المستقبل الواعد بتحقيق المقولة الشهيرة «تفاءلوا بالخير تجدوه»!

الفصل التاسع

التذوق الجمالي والبيئة

دراسة في علم الجمال البيئي

التذوق الجمالى والبيئة
دراسة فى علم الجمال البيئي[1]

يُعَدُّ علم الجمال البيئى والنقدُ الإيكولوجى eco-criticism أو النقد «الأخضر» أحد أحدث الفروع البينية التى برزتْ فى الدراسات الثقافية والأدبية. يأخذ النقد الإيكولوجى على عاتقه مهمةَ تحليل الدور الذى تلعبه البيئةُ الطبيعيةُ فى تشكيل مخيلة جماعة ثقافية ما فى لحظة تاريخية بعينها، فاحصًا عن كيفية تعريف مفهوم «الطبيعة» nature وعن ماهية القيم التى تُعزى إليه أو تنكره ولماذا، وكذلك عن الطريقة التى تُريبها العلاقة ُبين البشر والطبيعة؛ وبالأكثر تحديدًا، يتحرَّى عن كيفية استعمال الطبيعة أدبيًّا أو مجازيًّا فى عبارات أو أساليب جمالية وأدبية محددة، وعن ماهية الأفكار المسبقة عن الطبيعة مما تستبطنه العباراتُ المجازيةُ التى قد لا تشير إلى هذا الموضوع إشارةً مباشرة. وبدوره، يسمح هذا التحليل للنقد الإيكولوجى بتعيين الطريقة التى تسربتْ من خلالها مفاهيم محددة ومشروطة تاريخيًّا عن الطبيعة وعمَّا هو طبيعى وخصوصًا معانٍ أدبية وفنية عنها ـ وساهمتْ فى صياغة إدراكاتنا الحالية عن البيئة. بالإضافة إلى ذلك، يفهم بعض النقاد الإيكولوجى ينعم لَهم الفكرى بوصفه مساهمةً مباشرةً فى المناظرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الحالية حول قضايا التلوث البيئى وحماية البيئة.

يبدو هذا البحث، للوهلة الأولى، وكأنه يتيح بناء جسور بين مناهجية interdis-ciplinary تصل بين علم الجمال والبيئة، والعلم والنقد الأدبى أو بين العلم والنقد الثقافى، على اعتبار أن العلم هو «البنية» الأكثر تأثيرًا على الطبيعة فى الثقافات الغربية،

(١) بقلم: د. مصطفى بسطاويسى محمد، أستاذ علم الجمال بقسم الفلسفة، كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

وأنه أسهم إسهامًا مميزًا فى نشوء الفكر البيئى منذ ستينيات القرن العشرين، ومكَّن المذهب البيئى المعاصر، إلى حدٍّ كبير، من حيازة الثقة فى الوسط الشعبى. لقد ساند العلمُ دعاوى «الخضر» فى ألمانيا فى ما يتصل بتدهور البيئة ـ من ثقب الأوزون، إلى انقراض الأنواع الحية، إلى تآكل التربة الزراعية. لكن حتى فى الفكر البيئى، يبدو دورُ العلم ملتبسًا: إذ بينما تدعو نتائج البحوث العلمية إلى دعم السياسات البيئية، فإن بعض قطاعات حركة «الخضر» يعتبر نفسه على تضادٍّ وخصومة مع العلم الذى يُتصوَّر أنه أحد الأسباب الجذرية للتدهور الحالى فى المنظومات الإيكولوجية eco-systems، وأن ذلك عائد أساسً إلى اقترانه تاريخيًّا مع التكنولوجيا والنزوع إلى التصنيع وتوسع المدن؛ لا بل إن الجماعات البيئية التى تؤيد الفكر البيئى والمقاربات اللاعنفية للجسم البشرى وللبيئة الطبيعية تضع نفسها على تضادٍّ مع ما يُعتبَر ميثودولوجيا العلم الحديث المفرطة فى التخصص والمادية والعدوان.

لعلنا، إذا أخذنا في الحسبان هذا الالتباس في الحركة البيئية، لن نستغرب أن العمل الذي أنتجتْه فروعُها الأكاديمية حتى الآن لم يؤسِّس لأية صلات متميزة بين المقاربات العلمية والأدبية للبيئة. لكن التحفظات على دور العلم في إحداث التدهور البيئي ليست مسؤولة سوى مسؤولية جزئية عن هذا الافتقار إلى الروابط؛ إذ تلعب التقاليد المنهجية دورًا هامًّا في هذا المجال: فعلى الرغم من أن النقد «الأخضر» اختصاص حديث نسبيًّا، فإن دراسة الطبيعة والعلاقات بين البشر والطبيعة، في الأدب والفن، ليست حديثة. يعود النقد الإيكولوجي بأفكاره إلى تراث طويل من النقد يقارب الطبيعة كموضوع جمالي، لا كموضوع علمي، ويرى غالبًا أن التحليل العلمي يعيق الإدراك الجمالي. وبالفعل، يسهل في هذا الإطار تصورُ الأدب والفن متراسين في مواجهة العلم والتكنولوجيا (النظرة التي ترجع قُدُمًا إلى الحقبة الرومانتيكية) أكثر منهما موقعين للمواجهة بين أنماط مختلفة من المعرفة والفكر النظري. حتى إن العلم، عندما لا يُنبَذ، يوظَّفُ تباعًا وفي بساطة كوسيلة لتأكيد الجمال والتعقيد الذي يفترض المبدع مسبقًا أنهما ملازمان للطبيعة، دون أية محاولة جدية لتجسيرٍ مفهوميٍّ للهوَّة بين الوصف العلمي والتقييم الجمالي.

تنشأ مشكلةٌ من نوع آخر عند محاولة بناء جسور إيكولوجية بين الأدب والعلم.

ويعود ذلك إلى انزياح في المصطلح من «الطبيعة» nature إلى «البيئة» environ-ment. «البيئة» مفهوم أكثر تجريدًا من مصطلح «الطبيعة»، وأكثر غموضًا منه أيضًا، لأنه يمكن (وأحيانًا يحصل) له أن يشمل كلاًّ من الموارد الطبيعية والموارد البشرية الصنع. يحمل هذا التغير في المصطلح دلالةً على شكوك قوية، خصوصًا ـ وليس حصرًا ـ في العلوم الإنسانية، حول الموضع الذي ينبغي فيه رسمُ خطٍّ فاصل بين الطبيعة والثقافة: فعلى الرغم من أننا جميعًا أصحاب إدراك حدسي لهذا الفارق، فإنه ليس من السهل إطلاقًا أن نصوغه صياغةً واضحة. مهما يكن من أمر، فإن معظم البيئات الطبيعية التي يلقاها الغربيون لم يعد «بريًّا» wild لم يمسسْه الإنسان ـ مع أنها قد تستمر في إدهاش الملاحظ باعتبارها «آخَرًا» غير بشري. يجد النقاد الأدبيون أنفسهم، منذ مجيء التفكيك deconstruction والنقد التاريخي الجديد والدراسات الثقافية، وبشكل مبرَّر، قلقين حيال محاولة رسم حدود دقيقة فاصلة بين مفاهيم يُقصي بعضُها بعضًا، من قبيل «الطبيعة» nature و«الثقافة» culture، فيحاولون مباشرةً تحليلًا أقرب يعقد صلاتٍ مع هذه الاختصاصات بطرق متعددة، سواء كانت هذه الصلات دلالية أو تاريخية أو سياسية.

لذلك، ومنذ البداية، يجابه النقد الأدبي وعلم الجمال البيئي طيفًا ملونًا، ليس منسجمًا دومًا، من المقاربات للبيئة: فهناك البنية الخطابية التي تندفع إلى المدى الذي يصبح فيه التمييز بين الطبيعة والثقافة في حدِّ ذاته متكئًا على قيم ثقافية خاصة؛ والبنية الجمالية التي تضع القيم في الطبيعة لما تتصف به من جمال وتعقيد وبريَّة؛ والبنية السياسية التي تشدِّد على دور المصالح السلطوية في إضفاء القيمة على الطبيعة أو نزعها عنها؛ وأخيرًا، البنية العلمية التي تهدف إلى وصف وظائف المنظومات الطبيعية. لذا ينبغي لأيِّ تحليل نقدي إيكولوجي متميز أن يضع نفسه في علاقة مع هذه الخطابات وأن يتحرَّى نقديًّا عن إسهامها في المشاريع الإيكولوجية. إن أحد الأسئلة المركزية التي تنشأ عن هذا التحري هو السؤال عن كيفية تقدير قيمة البيئة الطبيعية من حيث الحاجات والأغراض البشرية. تلح «الإيكولوجيا الاجتماعية» so-cio-ecology عمومًا على أن الحاجات البشرية والرفاه الاجتماعي هما اللذان يحدِّدان مقاربتنا للطبيعة، بينما تشدِّد «الإيكولوجيا العميقة» deep ecology على العكس، أي

على أن للطبيعة قيمةً بذاتها مستقلة عن نفعها للبشر. إن أهداف أيِّ مشروع للنقد الإيكولوجي وطرائقه ينبغي لها أن تحدَّد تحديدًا حاسمًا بالكيفية التي يعرِّف نفسه بها في علاقته مع هذه الانقسامات الواسعة ضمن الفكر البيئي.

إن اهتمام مقاربات النقد الإيكولوجي للنظر إلى النصوص الأدبية والأعمال الجمالية باعتبارها مواقع تتصادم ضمنها المعرفةُ العلميةُ مع أنواع أخرى من الخطاب لَيجعلُها على الخصوص في مواجهة النزاع بين دعوى العلم بأنه يقدم وصفًا للطبيعة محايدًا قيميًّا وبين ميل التحليل الثقافي إلى أن يرى البحوثَ مصوغةً بواسطة مصالح اقتصادية وسياسية وإيديولوجية خاصة تزوِّدها، قليلًا أو كثيرًا، بمجموعة من القيم الصريحة. لكنْ إذا كان السياق الذي تنبثق عنه البحوثُ العلميةُ تشكِّله قيمٌ محددة، فلا ينجم عن ذلك بالضرورة أن نتائج هذه البحوث سوف تدعم هذه القيم. وهذا هو التمييز الذي يقيمه بعضُ التحليلات الثقافية ويسبِّب الإرباك. وسوف أحاجج بأن الوصف العلمي للطبيعة، نظرًا لسلطته المعرفية وتأثيره الثقافي الواسع في الغرب وبقية العالم أيضًا، ينبغي له أن يكون أحد أحجار الزاوية في النقد الإيكولوجي وأن يواجَه ويقارَن مواجهةً ومقارنةً مفيدتين مع الرؤية الأدبية للبيئة. لا تمكِّن هذه المواجهة من تقدير الطريقة التي يجري بموجبها تصورُ التبصرات العلمية ثقافيًّا وتحويلُها (أكثر من «بنائها») وحسب، بل يتيح للنقد أيضًا أن يدرك أين يحيد الأدب ـ أو، في بعض الحالات، يرغب أن يحيد أو يحاول ذلك ـ عن المقاربة العلمية تبعًا لأهداف إيديولوجية أو جمالية خاصة. بذا يصبح النص text هو الموضع الذي تصل فيه إلى نهايتها رؤًى مختلفةٌ للطبيعة وصورٌ متنوعة للعلم أكثر منه مجرد موقع لمقاومة العلم ومزاعمه حول الحقيقة، أو أكثر منه بنيةً يُدعى إليها العلمُ كي يؤكد الجمال الفطري للطبيعة وحسب.

تبدو هذه المقاربة هي الأكثر ملاءمة تمامًا، وذلك لأن بعض النقاد الإيكولوجيين أفرطوا في تطبيق المصطلحات البيئية على النصوص الأدبية تطبيقًا مجازيًّا، وبذا نقلوا أفكارًا من نحو «الإيكولوجيا»، «المنظومة الإيكولوجية»، «التوازن الإيكولوجي»، «الطاقة»، «الموارد»، «الندرة»، إلى النصوص، وجرى تصورُ هذه النصوص كمنظومات ذات منطق داخلي، ما إن ينشَّط بملاحظة القارئ له حتى يكشف عن الترافق الدينامي بين عناصر متنوعة وبين التطور الكلِّي للنص (مثلًا، وصف النباتات

الخضراء كـ«قصائد الطبيعة» والقصائد كـ«نباتات خضراء تقيم بيننا»). أجد، من جهتي، أن الترجمة المجازية للمفردات الإيكولوجية تنطوي على إشكالية كبيرة لأنها لا تميل فقط إلى إحياء الاستعارة البالية عن النص ككائن بيولوجي، بل تعيد، بواسطة مصطلحات غير أدبية، تقديم الرؤى الأدبية عن الطبيعة كمخلوق متناغم ومسالم؛ أما مصطلح «التلوث» pollution فنادرًا ما يترجَم بالأسلوب ذاته. إن المقاربة التي أدافع عنها تتحاشى مثل هذه النقلات المجازية، وذلك لصالح ما هو أدبي أكثر، واحتمالًا، لصالح المزيد من المواجهة الخصامية بين الأوصاف العلمية والأدبية للطبيعة.

في زمن اشتداد الأزمات الإيكولوجية والنزاعات الاجتماعية المتفاقمة حول إدارة الموارد الطبيعية وتوزيعها، ومع تنامي عدد المنخرطين في القضايا البيئية القادمين من حقل الأدب والأشكال الفنية الأخرى، يجد النقد الأدبي نفسه في بدايات التفكير عن المضامين التي يحملها «الفكر الأخضر» للممارسات الأدبية. لقد كوَّن العلم، بشكل أو بآخر، جزءًا مركزيًّا من المناظرات الإيكولوجية حتى الآن؛ ويجازف «النقد الأخضر» بإدانة نفسه إذا تجاهَل الإسهامات والتحديات التي يوفِّرها وصفُ الطبيعة العلميُّ للتأملات الجمالية. وبتأسيسه أرضيةً محكمةً علميًّا للقضايا البيئية، يسهم النقدُ الإيكولوجي إسهامًا مميزًا في الحوار البينمناهجي بين الأدب والعلم؛ وليس هذا فحسب، بل يسهم أيضًا في إعادة التفكير الواسعة النطاق في العلاقات بين البشر والطبيعة التي تجري حاليًّا في المجتمعات الغربية.

بعد هذه المقدمة هناك دراسات عديدة عن «التذوق الجمالي»، بوصفه موضوعًا من موضوعات «الخبرة الجمالية»، وهو المبحث الرئيسي من علم الجمال أو الاستطيقا Aesthetics، الذي يدرس خبرة الإبداع لدى الفنان عند إنتاجه للعمل الفني، وخبرة التلقي لدى جمهور العمل الفني، وموضوع التذوق الجمالي «Aesthetics Taste» هو موضوع مشترك بين حقول معرفية عديدة، فقد اهتم علم النفس بدراسة «سيكولوجية التذوق الفني»، واهتم علم الاجتماع بدراسة آليات التلقي الاجتماعي عند الاستجابة للأعمال الفنية، وكذلك اهتمت التربية الفنية، بدراسة التذوق الجمالي وكيفية تنميته عند الأطفال، ووسعت من مفهوم التذوق ليشمل تدريب الطفل على تنمية قدراته ومواهبه.

وهذه الدراسة تحاول آن تربط بين مجال التذوق الفني ومجال البيئة، ولم يلتفت كثير من باحثين علم الجمال إلى العلاقة بين هذين المجالين، الذي يبدو كلًا منهما منفصلًا عن الآخر، بينما هما في الحقيقة يؤدى كلًا منهما الآخر، ذلك أن «التذوق الجمالي» هو تفاعل الإنسان مع العمل الفني بوصفه منتجًا له، أو مستقبلًا له، وقد بينت بحوث الخبرة الجمالية أن الجهد المبذول في إنتاج العمل الفني أو تلقيه هو جهد واحد، السمة التي تغلب على الخبرة الجمالية في الإبداع هي الإرسال، أي توصيل رسالة جمالية من خلال وسائط مادية، بينما يغلب سمة أخرى على الخبرة الجمالية في التلقي هي الاستقبال، حين يقوم المتلقي بإعادة بناء العمل الفني وفق خبراته وثقافته وتراثه، ليعيد إنتاج العمل الفني، وهذا التفاعل هو خبرة إنسانية، كذلك البيئة هي مجال لتفاعل الإنسان مع المحيط الذي يعيش فيه، وهذا المحيط له مستوياته المتعددة، من مستوى طبيعي، ومستوى اجتماعي، ومستوى تركيبي يجمع بين خصائص المحيط الذي يعيش فيه الإنسان، ويهتم علم الجمال البيئي بدارسة تلك العلاقة المعقدة التفاعلية بين الإنسان وبيئته، بمعنى التأثير المتبادل بين عناصر البيئة المادية والاجتماعية وبين الإنسان. وينقلنا هذا للتعرف على مصطلح البيئة ذلك الذي ينحدر من لفظة فرنسية تعني الدائرة، وبذلك تكون البيئة هي كل ما يحيط بنا، أو هي الظروف المحيطة بنا، وهذا هو المعنى الواسع لمصطلح البيئة، وهناك البيئة الخلوية أي المحيطة بالخلية الحية، وهناك البيئة الرحمية للجنين، ولكن مصطلح البيئة دون إضافته إلى غيره يشير إلى مجمل الأشياء الاجتماعية والفيزيقية المحيطة بنا، ويحمل هذا المعنى معنى التأثير فينا من جانب هذه العناصر. وهذا يعنى أن التفاعل سمة إنسانية في التذوق الجمالي، حيث يكشف تفاعل الإنسان مع عناصر الجمال عن عناصر متعددة تحدد مفهوم الجمال لديه مثل العنصر العقلي المعرفي، والعنصر الوجداني، والعنصر الثقافي والاجتماعي.. وبالتالي كلما ارتفع مستوى التذوق الجمالي وتثقيف الحواس وتدريبها على إدراك عناصر الجمال، ارتقت علاقة الإنسان بالبيئة، وأصبح قادرًا على تمييز عناصر الجمال فيها، وتنميتها، والحد من العناصر آلتي تشوه المحيط الذي يعيش فيه..

فالتذوق الجمالي هو أحد محددات السلوك الجمالي، الذي يكتسب المعرفة عن طريق الإدراك والتخيل، وتنمية هذا السلوك تجاه البيئة يتأتى بتنمية التذوق الجمالي.

التذوق الجمالي

التذوق هو موقف جمالي وهو «انتباه وتأمل متعاطف منزه عن الغرض» فحين نتأمل منظرًا طبيعيًا جميلًا، أو لوحة، أو نقرأ قصيدة شعرية، فإننا لا نفكر في المنفعة التي تأتينا من وراء هذا، ويقوم الموقف الجمالي بعزل الموضوع الذي تتأمله الذات، والتركيز عليه، مثلما تركز على منظر فريد للصخور التي تعطى تكوينًا ما، أو صورة السحب المتراكمة، وصوت المحيط أو البحر، وتوزيع الألوان في صورة ما، فالتذوق الجمالي لا يسعى إلى تصنيف الأشياء أو دراستها أو الحكم عليها، إنما تأمل الأشياء في ذاتها، لأنها باعثة لنوع خاص من الارتياح نطلق عليه اللذة الجمالية، ويتميز موقف الإنسان المتذوق للجمال بأنه متعاطف مع الموضوع الذي يتذوقه، ويشير هذا التعاطف إلى الطريقة التي نعد بها أنفسنا للاستجابة للموضوع، فعندما ندرك موضوعًا بطريقة جمالية، نفعل ذلك كي نتذوق طابعه الفردي، وندرك سماته المختلفة، وإذا شئنا أن نتذوق الموضوع، فلابد أن نهنئ أنفسنا من أن نتقبله كما هو، ونهنئ أنفسنا لقبول أي شئ قد يقدمه للإدراك ويقوم المتذوق باستبعاد أية استجابات تعوق تواصله مع الموضوع الذي يتذوقه، أو تؤدى إلى تباعد غمه، والموقف الجمالي هو أن نستجيب للموضوع الذي نتذوقه بطريقة متوافقة معه.

والمقصود بالتعاطف في التجربة الجمالية هو أن نعطى للموضوع فرصة، لكي يبين لنا كيف يمكنه أن يكون ذا أهمية وطرافة بالنسبة إلى الإدراك ومعنى الانتباه في التذوق، هو أن التذوق ليس نشاطًا سلبيًا في تأمل العمل الفني أو الطبيعة، وإنما الانتباه الجمالي يكون مصحوبًا بنشاط إيجابي، ولذلك فإن «كيت همفز» يعرف التذوق الجمالي بأنه «وعى وتنبه وحيوية»، فالانتباه له درجات، وهو يزداد شدة أو ينقص باختلاف حالات الإدراك الجمالي، وقد يصل إلى حد الاندماج العاطفي مع الموضوع، بحيث نجد أنفسنا نكيف حركاتنا العضلية والجسمية. بحيث نندمج بأحاسيسنا في الموضوع. ولكن التركيز على الموضوع والسلوك الإيجابي إزاءه ليس كل المقصود بالانتباه في التذوق، بل لابد أن نتذوق القيمة الكاملة للموضوع، أي ننتبه إلى تفاصيله التي غالبًا ما تكون معقدة وغامضة، والوعي الواضح بهذه التفاصيل يتأتى من تثقيف الحواس أي تدريبها على التقاط التفاصيل، فالعين المدربة على قراءة الأعمال الفنية، تستطيع أن تميز بين الألوان المستخدمة في اللوحة، وتدرك

درجاتها... وكذلك الأذن المدربة على سماع الموسيقى، ندرك التمييز بين قطعة موسيقية وأخرى، ولا توجد بين كل القطع الموسيقية.. وبدون هذا التمييز تكون تجربتنا الجمالية هزيلة، فمثلًا إذا قرأ قصيدة إنسان درس الشعر وعرف الإيحاءات والرموز في الشعر، فإنه سوف يهتدي إلى تفاصيل لم يكن من قبل يشعر بها، ويدرك حيوية الشخص الشعري، مما ينعكس على تذوقه الذي يزداد ثراء ووحدة، وبدون تثقيف الحواس، يكون التذوق هزيلًا، لأن الإدراك يكون منتقدًا إلى التنظيم ولا يشعر بالبناء الذي يربط بين أجزاء الصورة التي يدركها، والعنصر الرئيسي في التذوق الجمالي هو اتخاذ موقف إيجابي نحو ما هو مدرك، أي ما يصل إلينا من خلال معطيات الحواس، والتذوق الجمالي هو تجربة نجد رضا في ممارستها لذاتها، وهذا ما يعطينا قيمة في ذاتها. وهذا يقرب بين الجمال والتذوق، ذلك إن الجمال هو الشيء الذي يجلب لنا الإحساس بالسرور، ويشعر الإنسان باللذة من النظر إليه أو إدراكه ذاته، وهذا ما تؤكده التجربة في الحياة اليومية، فحين ينجذب المرء إلى لون زهرة أو رشاقتها أو تناسقها، أو يندمج في قصة، ويظل مستغرقًا فيها، تكون تلك لحظة في الحياة جديرة أن نمر بها لحظاتها، وليس من اجل تحقيق منفعة مباشرة.

وهذا النشاط الجمالي في تذوق الألوان والأصوات والصور هو جزء لا يتجزأ من نسيج الحياة البشرية، وهذا نجده في اختيار الإنسان للملابس، والأدوات التي تنم عن ذوق جمالي، حتى لو كان الإنسان غير واعيًا به، فالإنسان يمارس التذوق الجمالي بشكل فطرى، فهو لا يكف عن التطلع إلى العالم والاهتمام بمناظره الطبيعية وأصواته وحركاته، والإنسان يفعل ذلك بشكل تلقائي، مثلما يفعله الطفل حين تتضح حواسه، ويتطلع للعالم دائمًا، بحيث يظهر له العالم جميلا، ومثيرا للاهتمام.

ويمكن هنا أن نتساءل هل تذوق الإنسان للجمال ثابت أم يتغير؟ إن التقاء الإنسان بالموضوع الجمالي، يدخل الإنسان في تجربة، قد تغييره تغييرًا عميقًا أو بسيطًا، ولكنه يبدل تجاربنا المقبلة في نفس المجال، وتزداد قدرتنا على التمييز واكتشاف التفاصيل التي لم نكن نراها من قبل، فإذا اعتدنا قراءة أعمال روائية أو شعرية، فإن هذا يغير ذوقنا إلى الأحسن، لأنه يجعلنا ندرك الفروق بين هذه الرواية وتلك، وندرك استخدام الكاتب لأدوات بعينها لإبراز حالة الشخصيات وطبيعة العالم الأدبي الذي يقدمه، وهذا يعنى أن الذوق الجمالي هو نشاط تراكمي، يكسب الإنسان خبرة به من

خلال التكرار لفعل التذوق الجمالي، ولا يقتصر تأثير الذوق الجمالي على تنمية قدرتنا في التواصل مع العمل الفني والاستمتاع به، وإنما قد يغير شخصيتنا وتجربتنا في الحياة، فقراءة رواية قد تعمق من بصيرتنا في إدراك أشياء كثيرة في الحياة، وتجعلنا نلتفت إلى تفاصيل توسع من نطاق تعاطفنا مع البشر والأشياء من حولنا، ومن المستحيل وضع حدود للتأثيرات النفسية التي يمكن أن تكون للعمل الفني.

ولذلك فهناك فرق بين تجربة التذوق الجمالي، والتجربة العملية للإنسان في الحياة اليومية، فالأولى تجربة منزهة عن الغرض والمنفعة، بينما التجربة العملية تتجه نحو تحقيق غاية مباشرة، وإنجاز مصلحة عملية مباشرة، وتتجه للمستقبل، وفى التجربة اليومية لا يستغرق الإنسان بكل انتباهه في الموضوع الذي يدركه بحيث يعزله عن بقية الموضوعات الأخرى كما يحدث في تجربة التذوق الجمالي، ذلك لأن لكل عمل فني إطار يعطيه تنظيمه البنائى الداخلي، ويعزله عن الموضوعات الأخرى، ولذلك فإن نظرة المتذوق ذات طابع انعزالي ؛ بينما نشاط الإنسان في الحياة اليومية ذات طابع ترابطي أي الربط بين العناصر المختلفة للموضوع وعلاقاتها بالموضوعات الأخرى. فحين نقرأ رواية، يتم عزل الإنسان والموضوع (الرواية) معًا عن التيار المعتاد للتجربة، وحين نعجب بالعمل الفني في ذاته، نفصله عن علاقاته المتبادلة بالأشياء الأخرى.

وقد درس علماء النفس الاستجابات المختلفة للإنسان إزاء العمل الفني، فقد درس إدوارد بلو Edward Bullomgh ذلك حين اختار استجابات البشر للألوان وبين ذلك في بحثه: المشكلة الإدراكية في التذوق الجمالي للألوان المنفردة في الحولية البريطانية لعلم النفس، فبين انه ليس هناك ألوان سارة يرتاح لها الناس جميعًا، وإنما هناك طرق مختلفة يستجيب بها الناس للألوان، مثل الاستجابات الترابطية، التي يدرك فيها الإنسان اللون من خلال ارتباطه بفكرة معينة، أو صورة لموضوع معين مر به الإنسان في الماضي، ويقتصر تركيز المرء على اللون بوصفه مثيرا للانفعالات المرتبطة بها، وهذا النوع من الاستجابة الترابطية غير جمالي، ونجده حين يربط الإنسان بين اللون الأسود والموت في بعض الثقافات الشعبية في حضارات معينة، وهناك استجابات ترابطية أخرى، ولكنها تتصف بالبعد الجمالي، وهو ذلك النوع الذي لا ينفصل فيه الترابط عن إدراك اللون، بل يندمج المتلقي في اللون، وتقوى لديه نغمة الإحساس باللون بفضل الترابط، ويعطيه مزيدًا من الحيوية والدلالة.

والى جانب النمط الترابطي من الاستجابة الجمالية، توجد أنماط أخرى مثل الاستجابة الفسيولوجية، وهى الاستجابة التي تتوقف عند التأثير الجسمي والعضوي للأعمال الفنية فمثلًا بعض الألوان تثير الأعصاب أو تهدئها مثل الأحمر والأزرق، والبعض الآخر قد يرفع من ضغط الدم، ولعل هذا التأثير الفسيولوجي للألوان هو الذي جعل علماء التربية ينادون بتغيير لون السبورة من الأسود لألوان أخرى مثل الأخضر أو الأبيض، حيث اهتموا بأثر اللون الأسود على حواس الطفل وهو يتطلع إليه طوال اليوم الدراسي، وهذا النمط من الاستجابة الجمالية يحكم فيه الإنسان على الموضوع من خلال التأثيرات الشخصية فيهم.

وهناك استجابة أخرى وهى الاستجابة الموضوعية التي تتوقف عند الموضوع الذي ندركه وتحلل خصائصه، فحين يستجيب المرء موضوعيًا للألوان، فإنه يتحدث عن نقاء الألوان، وخصائص كل لون من الناحية العلمية. وهذا النمط من الاستجابة، بالإضافة إلى الاستجابة الفسيولوجية هي أنماط غير جمالية، أي لا تشكل الاستجابة موقفًا جماليًا، منزهًا عن الغرض، ويجلب السرور والارتياح، والنمط الجمالي للاستجابة هو النمط الشخصي، الذي يتأمل فيه الإنسان الموضوع الجمالي دون فكرة مسبقة عنه، أو عن تأثيره، فهو يتذوق الموضوع بطريقة مفعمة بالحيوية والعمق، وهو يتميز بنغمة انفعالية قوية، وهنا لا يلتفت المتذوق للاستجابات والتأثيرات الجسمية والعضوية التي يحدثها العمل الفني، وإنما استجاباته تتخذ صورة أخرى، يمكن أن نفهمها حين يتحدث الإنسان عن أن الموضوع الجمالي له حياة مستقلة، وله طابعًا خاصًا به، فاللون الأحمر لا يوحي بالسخونة أو يرفع ضغط الدم لديه، وإنما يتحدث عن صفات أخرى مثل صريح ونشط، وذلك لان الاستجابات الشخصية يندمج فيها المرء في الموضوع الجمالي، ويتعاطف معه، ويستجيب له بشكل إيجابي. فالاستجابة الشخصية لا تصرفنا عن الاهتمام بالموضوع الجمالي للاهتمام بفكرة اللون مثلًا، أو عن تأثيره على أجسامنا، وإنما تجعلنا نعطى الموضوع الجمالي مكانة مركزية في الوعي، ويستحوذ علينا بدلًا من تحويل الانتباه نحو موضوعات أخرى خارج العمل الفني.

وهذا يختلف عن الاستجابة الموضوعية التي تحلل الموضوع الجمالي بطريقة مجردة، ويعوقنا عن التعاطف الجمالي مع الموضوع.

الجمال الطبيعي والجمال الفني:

أن الإنسان يتذوق الجمال في الطبيعة كما يتذوق الجمال في الفن، فهل هناك فرق بينهما؟

لابد أن نوضح في البداية، إن ما يدرك مباشرة من خلال الحواس هو الجمالي فحسب، فالأصوات والألوان، والملمس وما يتعلق بها من موضوعات الحس هي وحدها التي يمكن أن نطلق عليها موضوعات جمالية، ونحن ندرك الجمال في الطبيعة والفن من خلال الحواس، فعندما ندرك لونًا في الطبيعة أو في عمل فني، فإن معناه كله ينحصر في الطريقة التي يبدو لنا عليه فحسب، فليس له معنى وراء ذاته، ولا حاجة إلى تفكير أو نشاط عقلي من اجل الاستمتاع به جماليًا، بل كل ما تحتاج إليه هو أن نحس به مباشرة.

وإذا كان الجمال هو الذي يجلب للإنسان الشعور بالرضا واللذة، فإن الطبيعة زاخرة بأمثلة اللذة أو الرضا على المستوى الأول وهو المستوى الحسي المستمد من إدراك التركيبات المادية والألوان والأصوات، فتركيب ودقة زهرة، أو صورة شاطئ البحر، أو قطعة من الجرانيت المصقول كالزجاج، وألوان الأشياء التي لا حصر لها في الطبيعة، كل هذه الأمثلة تقف أندادا لنظائرها في الأعمال الفنية من حيث القيم الحسية، والطبيعة تحفل بالقيم الشكلية، وهى القيم الناشئة عن إدراك شتى أنواع العلاقات، والجمال هو إدراك للعلاقات المريحة التي يستجيب لها الإنسان في شتى العناصر سواء كانت متوافرة في الطبيعة أي من صنع الخالق الأعظم أو كان الإنسان الفنان هو الذي صاغها في قوالب مختلفة من الفن التشكيلي والعمارة والموسيقى والسعر والرقص والغناء، والجمال قد يكون صفة للشيء، وهذا ما نجده في الاتجاه الموضوعي الذي يرى إن الذي يجعل الشيء جميلًا هو توافر مجموعة من الخصائص، وهناك اتجاه آخر يرى الجمال في الذات المدركة، وهو ما يتمثل في الاتجاه الذاتي أو المثالي، وهناك وجهة نظر ثالثة ترى الجمال في هذا التفاعل بين الذات والشيء المرئي.

وإذا تساءلنا ما هو الجمال؟ فإن تاريخ الفكر يعرض إجابتين، أولهما : الاتجاه الذي يرى أن الجمال لا يمكن أن يقدم في تصورات، لأنه قيمة في ذاته، وثانيهما :

الاتجاه الذي يرى أن الجمال ليس شيئًا في ذاته، وان له طابع عيني وواقعي، ويمثل هذا الاتجاه هيجل الذي يرى أن الجمال نمط معين لتمثيل الحقيقة وإظهارها في طابع حسي.

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن الكمال ليس صفة للأشياء المادية أو فكرة فحسب وإنما الجمال هو فعل خلاق ينشأ من العلاقة التي تنشأ بين الإنسان والموضوع الذي يتوجع إليه، فعلاقة الإنسان بالكون تكون جميلة متي أدت إلى نمو الكون وتفتحه بحيث يكون فضاء للإبداع الإنساني دون أن يجور على الكون.

وشعور الإنسان تجاه الجمال الطبيعي الذي خلقه الله هو شعور بالجلال، وهو شعور يتميز بالخشوع والغموض والرهبة نتيجة استشعار عظمة قدرته وبديع صنعه، لأن خلق الله للطبيعة هو خلق من عدم وعلي غير مثال سابق، ولا يمكن مقارنته بما يصنعه الإنسان من أعمال فنية مهما اختلفت المادة الوسيطة التي يشكل من خلالها الإنسان عمله الفني مثل الكلمة في القصة والشعر، والصوت في الموسيقي، لأن عمل الإنسان هو عبارة عن تأليف بين ممكنات لأنه لا يخلق المادة التي يشكل من خلالها العمل الفني، وإنما يركب المادة (الموجودة من قبل، ويشترك معه أفراد كثيرون في استخدام هذه المادة مثل اللغة التي يستخدمها الشاعر في صياغة قصائده) ويعيد بنائها في صورة مختلفة تعبر عن تجربته وإحساسه الداخلي والخارجي، وشعور الإنسان تجاه ما يقدمه الإنسان من أعمال فنية هو ما نطلق عليه الشعور بالجميل، وهو إحساس خاص من السرور والمتعة غير المرتبطة بمنعة مباشرة، وإنما تعبر عن حاجة أسمي من تلبية الاحتياجات المباشرة مثل الجوع والعطش، ذلك أن منظر الماء في لوحة لا يروي العطش، ولكنه يروي هذا التعطش لإدراك الانسجام بين علاقات العمل الفني، وتفاعل الإنسان مع العمل الفني وفق هذا المنظور الحر هو ما نطلق عليه التجربة الجمالية، وأول شرط من شروط هذه التجربة وجود العمل الفني ومجسدا من خلال مادة وسيطة تجعل إدراكه من خلال الحواس متاحا وممكنا، فلا يصح أن يقول فنان ما أن لديه أجمل قصيدة في داخله لكنه لم يخرجها لنا في صورة ألفاظ بحيث يمكن سماعها أو إدراكها مكتوبة في ديوان من خلال حاسة البصر.

ولذلك يمكن القول أن الشعور بالجلال هو أقرب للتجربة الدينية من الشعور بالجمال الذي هو عبارة عن تجربة جمالية يقوم بها القارئ أو المتلقي بإعادة بناء ما يتلقاه العمل الفني وفق خبراته وثقافته وخياله التفاعلي، وهذا من دواعي ثراء الفن وأهميته في اكتشاف الذات للمبدع والمتلقى، فمثلا حين يشاهد مجموعة متباينة الثقافة والمستوي التعليمي والعمر فيلما فإن كل فرد منهم لا يفهم الفيلم على نحو واحد، وكل منهم يستخلص رسالة ما من الفيلم، والسبب في ذلك أن الفيلم أو العمل الفني هو عبارة عن مجموعة من المثيرات الناقصة التي تكتمل من خلال المشاهد أو المتلقي، وبدونه تنقص التجربة الجمالية ركنا هاما من أركانها وهو قدرة العمل الفني على التواصل، والرؤية التي يتوصل إليها المتلقي هي إبداع من نوع خاص يغلب عليه طابع استقبال العمل الفني، بينما إبداع الفنان يغلب عليه الإرسال، ولذلك قد يكتشف القارئ في عمل فني ما لم يكن الفنان واعيا به، ويمثل إضافة حقيقية له، ولذلك كل عصر يفهم الأعمال الفنية على نحو قد يكون مختلفا عن فهم عصر أخر، فنحن نفهم الشعر الأموي أو العباسي على ضوء ما نعرفه عن هذا العصر، وعلي ضوء مدي قربنا أو بعدنا عن الخبرات الإنسانية التي تقدمها هذه النصوص الشعرية.

علم الجمال Aesthetics يدرس طبيعة الشعور بالجمال والعناصر المكونة له كامنةً في العمل الفني. يفكر الناس في علم الجمال عندما يتساءلون لماذا تبدو بعض الأشياء جميلة، وبعضها الآخر غير جميل، أو عمّا إذا كانت هناك قواعد أساسية لابتكار أو تفسير اللوحات الفنية والقصائد، والموسيقى الجيدة.

يدرس علماء علم الجمال الفنون بوجه عام، كما يقارنون فنون الثقافات المختلفة، وثقافات الحقَب المختلفة في التاريخ، وذلك لتنظيم معرفتنا المنهجية لها. ولسنين عديدة، كانت دراسة الجمال تعدُّ المشكلة المحورية لعلم الجمال. وقد اتسع الموضوع الآن ليشمل جوانب أخرى عديدة من الفنون. ويحاول علماء علم الجمال فَهْم علاقة الفن بأحاسيس الناس، وبما يتعلمونه، وبالثقافات التي يعيشون فيها. وللوصول إلى ذلك الفهم، فإنهم يجمعون، ويصنِّفون، ويفسرون المعلومات المتعلقة بالفنون، وبالخبرة الجمالية. كما يحاول علماء علم الجمال اكتشاف ما إذا كانت هناك معايير لنقد الفنون، مما يساعد الناس على تقدير مختلف أنواع الفنون حق قدرها.

إلى جانب دراسة النظريات المتعلقة بالأعمال الفنية، فإن علماء علم الجمال يرغبون في فهم الفنانين والجمهور. إذ إن فهمهم للفن يتحسن بمعرفتهم لكيفية تصوُّر الفنانين، وابتكارهم وأدائهم. والسبب الذي يجعل أنشطة الفنانين مختلفة عن أعمال غير الفنانين. كما يحاولون فهم ما يحدث لأحاسيس الناس عندما يجربون الفن. وبعد ذلك يقوم علماء علم الجمال باستقصاء كيفية تأثير الفن في أمزجة الناس ومعتقداتهم وقِيَمِهم.

نظرًا للبعد البيئي للتربية الفنية، وما لها من دور أساسي فى بناء شخصية الفرد السوي المتذوق للجمال الذى يسعى للتفاعل البناء مع بيئته محاولًا أن يحيا فى بيئة جمالية راقية ومتوازنة تنعكس آثارها الإيجابية على سلوكه فى كل من حياته الخاصة والعامة فإن الدراسة الحالية تبحث فى ماهية الأدوار التى يمكن للتربية الفنية تأديتها على مستوى كل من المؤسسات التعليمية، والمشاركة المجتمعية لمواجهة مظاهر العنف البيئي.

يعد عامل البيئة من العوامل المؤثرة بدرجة كبيرة على السلوك الإنساني، فالإنسان السوي كائن جمالي بطبيعته وهو يحتكم إلى هذا الجمال فى كافة أنماط سلوكه. والبيئة التى يعيش فيها إما أن تؤكد نمو الجمال لديه أو تنفيه، فالبيئة السوية تعمل على تزويد أفرادها بمقومات الجمال، والبيئة المشوهة تفرز أفرادًا يفتقدون الإحساس بالجمال. والشعور بالجمال هو المعيار الذى يرتكز عليه الفرد بشكل تلقائي فى اتخاذ قراراته بحياته اليومية. فما ينزع إليه الفرد من سلوك ماهو من زاوية إلا تجسيد لقررات جمالية يصيغها بطريقة لاشعورية، ويترتب عليها من زاوية أخرى سلوكيات جمالية.

أن التربية البيئية هى نمط من التعليم ينظم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والاجتماعية والنفسية، بهدف اكساب الأفراد خبرة تعليمية واتجاهات وقيم خاصة بمشكلات وواجبات بيئية تضبط سلوك الفرد تجاه الموارد البيئية فتصبح الايجابية والفعالية سمة بارزة فى سلوك الفرد تجاه بيئته.

إلى أن التذوق الفني ينعكس بمزيد من التكيف الجمالي للبيئة المحيطة، فالمعلومات والمهارات التى يكتسبها الأفراد خلال دراستهم للفن يجب أن يكون

لها صدى فى تحسين مستوى بيئتهم والارتقاء بها جماليًا، كما أشار (باركان) إلى أن التذوق الفني ينمى قدرة التلاميذ على التمييز بين الأشياء واصدار الأحكام حول الأعمال الفنية وتثقيفهم بصريًا مما يكسبهم سلوكًا جماليًا ينعكس على استجاباتهم للبيئة المحيطة، ويرى (برنت ويلسون) أن التذوق الفني يهدف إلى اكساب التلاميذ ثلاثة أنواع من السلوك وهى التقدير، والتعاطف، والاحساس وتلك السلوكيات تساعدهم على الاستمتاع بالعوامل الجمالية فى الفن والبيئة.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال الزيارات الميدانية للحدائق والأماكن الأثرية والمزارات التراثية، وتنظيم ندوات على هامش تلك الزيارات لعرض مجموعة من أعمال الفنانين التشكيلية التى استلهمت موضوعاتها من تلك المصادر الجمالية والفنية.

ولابد من «تنمية الثقافة الجمالية» و«تنمية الذائقة الجمالية» لدى الناشئة حتى يمكن أن يميزوا ما بين ما هو جميل وما هو قبيح، فإن تمكنت المناهج الدراسية من أن تنمي هذه الثقافة وهذه النوعية من السلوكيات في الطفل فإنه حتمًا سيرفض أي نوع من أنواع التلوث الذي يمكن مشاهدته في البيئة.

فالطفل ـ مثلًا ـ عندما يجد أن رمي المخلفات من نافذة السيارة قبح فإنه حينما يكبر ويصبح أبًا أو مدير مصنع أو مؤسسة فإنه نفسه ـ حتمًا ـ تأنف أن يقوم بتلويث البيئة أو استهلاك مواردها بطريقة غير مستدامة، وهذا هو الجانب الإنساني في المحافظة على البيئة.

والعكس أيضًا يحدث، فالطفل الذي يعيش ويحس بأن الجمال هو المحافظة على الأشجار والشجيرات وبقية الكائنات الحية التي يمكن أن يقوم بتربيتها وإطعامها فإنه ـ وعندما يكبر ـ لن يكن عنصرًا سلبيًا في البيئة التي يعيش فيها، بل حتمًا سيكون عنصرًا إيجابيًا محافظًا على البيئة وعناصرها وكائناتها.

أصل الكلمة ومدلولها

الجمال والفن:

دائما ما يحصل خلط بين الجمال والفن بالرغم من قربهما من بعضهما إلا أن

الجمال يختلف عن الفن من جهة الأمور الحسية والوجود، فالجمال ليس بحسي بل يتعلق أكثر بالأمور الوجدانية والأحاسيس أو المشاعر أما الفن فهو إمّا خلق أو إعادة خلق مكون مادي محسوس إن كان بشكل لوحة فنية أو تمثال وحتى القصائد الشعرية والأعمال الموسيقية هي بالرغم من عدم قدرة المرء على لمس النغمات أو الكلمات الشعرية إلا أنه قادر على لمس الآلة التي صنعت أو خلقت هذا العمل إن كان بيانو أو قلم.

هربرت ريد : عرف الجمال بأنه وحدة العلاقات الشكلية بين الأشياء التي تدركها حواسنا، إما هيجل فكان يرى الجمال بأنه ذلك الجني الأنيس الذي نصادفه في كل مكان، جون ديوي عرف الجمال بفعل الإدراك والتذوق للعلم الفني.

تعريف الفن:

الفن عند اليونان كان يعرف بكل نشاط صناعي نافع بصفة عامة ولم يقتصر على الشعر والنحت والموسيقى بل شمل الصناعات المهنية كالنجارة والبناء والحدادة في نفس الفترة كان أرسطو يرى الفن بأنه تقليد (محاكاة)، وفي معجم أكسفورد عرف الفن نقلا عن جون ستيوارت مل بالسعي وراء الكمال في الأداء، أما ماثيو ارنولد فعرفها بالصناعة التي لا تشوبها شائبة جيرم ستولنتز صاحب التعريف الأوسع انتشار عرف الفن بالمعالجة البارعة الواعية بوسيط من اجل تحقيق هدف ما.

علم الجمال وفلسفة الفن:

علم الجمال أحدث فرع من فروع الفلسفة، وقد أُعطي الاسم الخاص به، الذي استخدم لأول مرة في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي. بَيْد أن الفلاسفة ـ ابتداءً من قدامى الإغريق وحتى العصر الحالي ـ ناقشوا فلسفة الفن، وقد تحدث معظمهم عمَّا إذا كان الفن نافعًا للناس وللمجتمع، وأشار بعضهم إلى أن الفن قد يكون ذا مخاطر، إلى جانب فوائده؛ كما جادل القليلون بأن الفن والفنانين يوقعان الفوضى بدرجة كبيرة، بحيث يهددان النظام الاجتماعي. غيرَ أن معظم الفلاسفة يؤمنون بجدوى الفن، لأنه يتيح لنا التعبير عن عواطفنا، أو يزيد من معرفتنا بأنفسنا وبالعالم، أو ينقل لنا تقاليد الحقب والثقافات المختلفة. يستخدم علماء علم الجمال تاريخ الفن لفهم فنون الحقَب

السالفة. كما يستخدمون سيكولوجية الفن لفهم كيفية تفاعل حواسنا مع خيالنا وإدراكنا عند تجربتنا للفن، ويُعد نقد الفنون مرشدًا لاستمتاعنا بكل عمل فني على حده. وتساعد العلوم الاجتماعية ـ مثل علم الأجناس وعلم الاجتماع ـ علماء علم الجمال على فهم كيف يتصل ابتكار وتقدير الفن، بالفعاليات الإنسانية الأخرى. كما توضِّح العلوم الاجتماعية أيضًا كيفية اختلاف الفنون في صِلتها بالبيئات المادية والاجتماعية والثقافية.

لابد قبل الخوض في ماهية علم الجمال والجمال والفن، أن نعرج على الإنسان الذي يعتبر المركز الأوحد للإحساس بالجمال والمدرك الوحيد له. كان الناس منذ بدء الخليقة يرهقون التفكير على الدوام بمعضلة ماذا يعني أن يكون الكائن الحي إنسانا وفيما يتمثل مغزى وجوده على الأرض. إن الإنسان كما عرفه الإغريق انه أعجب العجائب وهو مركز الكون مما دفع علماء الاجتماع للوصول إلى صيغة جامعة تعرف الإنسان وتميزه عن باقي الكائنات الحية. وحددت علاقاتٌ ثلاث في تعريف الإنسان وإن الكائن البشري إذا فقد إحدى هذه العلاقات يخرج عن كونه إنسانًا ذو قيمة ولا يمكن أن يخطو خطوات جادة في تعظيم الإرث البشري الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وحتى الجمالي وهذه العلاقات هي :

العلاقة المعرفية أي (المنطق ـ الحق) والعلاقة الأخلاقية أي (الخير) والعلاقة الجمالية (الجمال).

يتسم الإنسان للوهلة الأولى بنفس الاحتياجات التي تلازم أي كائن حي آخراً فهو ملزم بأن يأكل ويشرب ويحمي نفسه من البرد والحر ومن هجمات الأعداء وأن يحافظ على نسلهاً غير إنه يلبي هذه الاحتياجات بطريقة تختلف عن سلوك الحيوان. أما الحيوان فمهما قام من أفعال معقدة تشبه للوهلة الأولى أفعال الإنسان يبقى على الدوام خاضعًا لتأثير احتياجاته البيولوجية المباشرة. فالشيء الذي لا يمس أسس نشاط الحيوان الحياتية يبقى وكأنه غير موجود بالنسبة له. فإن الكائنات الحية غير الإنسان ليس من سجاياها معرفة العالم بحد ذاته أي (العلاقة المعرفية) والتمتع بجمال العالم وشموخ الجبال وبصفاء السماء وخضرة الغابات ونقاء الأنهار، لا يشكل أي شيء ذو قيمة بالنسبة للحيوان لهذا فهو لا يكترث بالعلاقة الجمالية. وليس من سجايا الحيوان أيضا القدرة على أن يضع نفسه في محل سواه أي أن يضحي بنفسه وينكر ذاته من اجل باقي الحيوانات من بني جنسه لهذا فهو يفتقر للعلاقة

الأخلاقية التي تتمثل في الخير. يقول نيتشه (إن النمر يعرف جيدًا كيف يجب أن يكون نمرًا، والعنكبوت يحيا مثلما تحيى العناكب والسنونو تطبعت بالطباع التي تليق بالسنونو، سوى الإنسان وحده ملزم بان يتعلم كيف يجب أن يكون إنسانا) ويلاحظ أن السعي إلى الحقيقة المطلقة والحاجة إلى الجمال والتعطش إلى الخير من أبرز وأهم مواصفات الإنسان الجاري تناوله من جانب حياته الروحية والمادية. ولكننا إذا اقتصرنا على تعريف جوهر الإنسان باعتباره متحليًا بالحقيقة المطلقة والخير والجمال، فسوف نصطدم بقدر جم من التناقضات لان فهم هذا الثالوث يختلف باختلاف المجتمعات والعصور التاريخية. إن جوهر الإنسان ليس مجردًا يتسم به فرد بعينه إنما هو في واقعه مجموع العلاقات الاجتماعية كافة.

بهذا التعريف المقتضب للإنسان الذي أرهق الكثير من علماء الاجتماع وعلماء النفس، وكان حصيلة تطور الفكر البشري ونتيجة دراسات معمقة ومختصة في مجال دراسة الإنسان والمجتمع.

نأتي الآن إلى الجمال وعلمه :هل للجمال علم وما هو موضوعه وما هي بحوثه وكيف يصنف بين العلوم وهل هو حديث الولادة أم أن له أساس تمتد جذوره في أعماق الفكر البشري وما هي فوائد علم الجمال و....... إلخ.

هذه الأسئلة وسواها تغزوا عقل كل من يرهق تفكيره في هذا العلم وغيره من العلوم.

يعرّف علم الجمال (Aesthtik) بالألمانية و(Esthetique) بالفرنسية و(Aesthetics) بالانكليزية و(Estetica) بالإيطالية و..... إلخ (بأنه علم الأحكام التقويمية التي تميز بين الجميل والقبيح) [معجم لالاند] وهذا هو التعريف الكلاسيكي للفظ الاستطيقا. الاستطيقا، علم الجمال (aesthetics): كان هذا العلم أحد فروع الفلسفة ويبحث في فلسفة الجمال متمثلًا في الفن، والقيم الفنية التي تحكم التعبير الفني ونثير في الأفراد الإحساس بالجمال. وينقسم الفلاسفة إلى اتجاهين: أحدهما يجعل الجمال موضوعيًا كائنًا في الشيء الجميل نفسه، والآخر يجعله مرهونًا بالإدراك الذاتي عند الشخص المدرك.

وان لفظ الاستطيقا (علم الجمال) يعود في أصله إلى اليونانية فهو مشتق من (Ais-thesis) التي تعني (الإحساس) ويفد معناها الاشتقاقي (نظرية الإحساس) ويتضمن الإدراك الحسي وأنها تعني باليونانية في وقت واحد :

١ ـ المعرفة الحسية أو (الإدراك الحسي).

٢ ـ المظهر المحسوس لإدراكنا والصورة الأولية لحساسيتنا.

إن أول من دعا إلى إيجاد هذا العلم وجعل لفظ الاستطيقا كاسم لعلم الجمال هو ألكسندر باومجارتن Baumgarten.G.A (١٧١٤م-١٧٦٢م) وذلك في كتاب (تأملات فلسفية في موضوعات تتعلق بالشعر) وقد قصد باومجارتن إلى ربط تقويم الفنون بالمعرفة الحسية مما جعله يعد كمؤسس لهذا العلم.

ومنذ ذلك التاريخ أصبحت الاستطيقا من الكلمات التي جرت على الألسنة حتى أن الشاعر جان بول Jen-Paul قال سنة ١٨٠٤م (إن زماننا لا يعج بشيء بقدر ما يعج بعلماء الجمال) لكن موضوع هذا العلم وهو الجميل والجمال والقبح كان مطروقًا منذ عهد اليونان كأفكار متفرقة عند أفلاطون وأر سطو وكز ينو قراط وفي عهد الرومان أيضًا مثل أفلوطين وشيشرون .... إلخ.

تصنيف علم الجمال:

يصنف التفكير الفلسفي العلوم، بعلوم وضعية وعلوم معيارية.

١ ـ العلوم الوضعية :وتهتم بدورها في دراسة:

ـ الظواهر الطبيعية.

ـ تعتمد على طرق تجريبية.

ـ تستنتج قوانين وأحكاما تقريرية.

ـ تهتم بدراسة الكائن وتختص بالوقائع.

٢ ـ العلوم المعيارية : وهي العلوم التي تتميز باستعانتها بالعقل.

ـ تتجاوز الوقائع الجزئية إلى البحث في ما ينبغي عليه أن تكون.

ـ تصدر أحكاما قيميه وتصوغ القواعد أو المعايير، وتدرس العلوم المعيارية القيم الإنسانية الثلاث (الحق ـ الخير ـ الجمال). فإذا كان علم المنطق يضع القواعد والأسس التي تحاول تحديد العقل من الوقوع في الخطأ ويبحث فيما ينبغي أن يكون عليه التفكير السليم. وإذا كان علم الأخلاق يضع المثل العليا التي ينبغي أن يسير الإنسان في سلوكه بمقتضاها أي كيف يجب أن تكون تصرفات الإنسان.

فإن علم الجمال يبحث فيما ينبغي أن يكون عليه شيء الجميل ويضع معايير يمكن أن يقاس بها.

إن الجمال يقربنا من جوهرنا الإنساني أكثر ويجعلنا أرقى اجتماعيا وأكثر نفعًا ويقوي من إدراكنا للواقع المحيط ويمدنا بأدوات يمكن عن طريقها أن نفسر ماهية الحياة بل وحتى أكثر من ذلك ،باعتبار إحدى أدوات المعرفة يعطينا القدرة على لعب دور مؤثر في التحكم باليات التغير. يقول فيشر (إن الوظيفة الأساسية للفن تكمن في إعطاء الإنسان القوة إزاء الطبيعة، وإزاء الآخر، وإزاء الواقع).

تعاريف علم الجمال:

عرّف كل مفكر وباحث وعالم اجتماع هذا العلم اعتمادًا على مشاربهم الفلسفية ومذاهبهم الفكرية ورؤاهم الجمالية التي كانت مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بصلب نسيجهم الفكري.

فمنهم من عرف علم الجمال اعتمادًا على المعنى الحرفي لكلمة استطيقا ومنهم من عرفوه اعتمادًا على مفهوم الجمال والقيمة الجمالية وآخرون اعتمادا على مفهوم الفن ،وتعددت الآراء والنظريات وتضاربت في بعض الأحيان ومنهم الأخر من تعذر عليهم تعريف علم الجمال بأكثر من كلمة (إن الجمال هو نفسه) وهذه بعض الآراء :

أكد ديدرو صعوبة تحديد الجمال بقوله (إن الأشياء التي نتحدث عنها بكثرة هي عادةً التي تكون معرفتنا بها أقل).

وتساءل عن كيفية اتفاق الجميع على وجود الجمال وان كثيرين يتحسسونه بشدة حيث يوجد ولكن قليلًا منهم من يعرف ما هو الجمال.

وذهب وول ديورانت إلى صعوبة تحديد الجميل (إن القلب يلبي نداء الجمال

ولكن قل أن تجد عقلًا يسأل لماذا كان الجميل جميلًا..؟). كما هو واضحٌ إن علم الجمال هو العلم الذي يضع لكل موجودٍ قيمة بالإضافة إلى قيمته كموجود. كما اعتمد فلاسفة الإغريق في تعريف الجمال في عباراتٍ كمية ومكانية فالموسيقى انتظام فبي الأصوات وجمال الفن التشكيلي انتظامٌ في النسب. أعتبر أفلاطون (أن الفن سحر ولكنه سحرٌ يحرر من كل سطحيته، وهو جنون وهذيان ولكنه بهذا ينقلنا إلى عالمٌ أخر هو ميدان المرئيات وهو المثل الأعلى الذي ينبغي على الفن أن يقترب منه).و تعتبر القيم الأفلاطونية في الجمال هي المقياس الذي اعتمد عليه أكثر فلاسفة اليونان من بعده، بعد أن أضافوا إليها رؤاهم الجمالية، وان علماء وفناني عصر النهضة دعوا إلى العودة للفلسفة الأفلاطونية والميراث اليوناني والروماني في الفن والأدب والفلسفة أخذها أساسا لعصر التنوير حيث كانت القيم الكلاسيكية تعتبر الإنسان هو مقياس المقاييس وإن الجسم البشري هو الأساس لكل تقييم ومعيار يجب الأخذ به. حيث دعا أفلاطون إلى محاكاة الطبيعة ومن هنا جاءت فكرة المحاكاة وينتقل أفلاطون من جمال الأجسام إلى جمال ا لنفوس ومن جمال النفوس إلى جمال الصور العقلية أو المثل العقلي بيد أن أفلاطون يجعل الفن في مرتبة ثانية بالنسبة إلى الحقيقة والخير بل يؤكد أن الجمال لا يتفق مع الحق ومع الخير لأنه يتجلى في المحسوســات، والمحسوس عند أفلاطون في مرتبة دنيا بالنسبة إلى المعقول الني ينتمي إليه الخير والحق، لكن أفلاطون في إدانته للفن بوصفه محاكاة تردد بين التشدد والتساهل ولقد كان الغالب على أحكامه عن الفن، القسوة والتشدد وقال (إن الفن لهو غير مؤذ).واعتبر أرسطو الذي نقض بعض أراء أفلاطون إذ أشاد بالمحاكاة وقرر إن الفن لا بد وان يحاكي الطبيعة كما تتجلى وتظهر لكن وفقًا لمعيار كلي عقلي وهو يرى أن المحاكاة وسيلة من التطهر من الانفعالات الضارة ونوعًا من الدواء النفسي. وفي الجانب الأخر نقض أفلوطين (٢٠٥ م ـ ٢٧٠م). آراء أفلاطون معتبرًا إن الجمال يكمن في الصورة العقلية ويؤكد (إن الجميل هو المعقول المدرك في علاقته بالخير). ومنهم من رأى إن الجمال بالمنفعة واعتبروا إن الأشياء النافعة جميلة في حين اعتبر آخرون أنه ليس من الضروري ان يكون المفيد والنافع جميلًا فمثلًا إن المقعد قد يكون مريحًا ومفيدًا دون ان يكون جميلًا، أعتقد هربت سبنسر (١٨٢٠م ـ ١٩٠٣م). (أن الرغبة التي تنشأ عن الحاجة تنفي كل شعور جمالي، وإن السعي إلى تحقيق غاية من الغايات المفيدة للحياة يجعلنا نغفل الصفة الجمالية في هذه الغاية).

كانط وعلم الجمال:

يعتبر امانويل كانط (١٧٢٤م ـ١٨٠٤م). مؤسس الفلسفة الألمانية الكلاسيكية المثالي الاتجاه أكثر الفلاسفة الذي صبغ علم الجمال بصبغته حتى أن مراحل علم الجمال صنفت كما يلي :

١ ـ العصر السابق لظهور كانط.

٢ ـ العصر الكانطي.

٣ ـ العصر الوضعي المتميز بعدائه للميتافيزيقيا.

وتعد العصور التي سبقت العصر الأول بمثابة عصر (ما قبل تاريخ الاستطيقا) وقدرت فترتها الزمنية بأكثر من ألفى سنة. إن كتاب (نقد ملكة الحكم) لامانويل كانط كان دعامة قوية في بناء علم الجمال وقد بدأ، بان قرر أن ليس من الممكن وضع قاعدة بموجبها يستطيع المرء أن يتعرف جمال شيء ما، ولهذا فان الحكم على الجمال حكم ذاتي وهو يتغير من شخص إلى آخر ولهذا فانه يختلف عن الحكم المنطقي القائم على التصورات العقلية، لهذا فهو ثابت لا يتغير ومن هنا فالحكم المتعلق بالذوق لا يمكن أن يدعي الموضوعية ولا الكلية ورغم ذلك لما كانت الشروط الذاتية لملكة الحكم واحدة عند كل الناس فمن الممكن بعد ذلك أن تتصف أحكام الذوق بصفة الكلية لهذا عرف كانط الجمال بـ(قانون بدون قانون) وفي الفن يقول كانط (إن الفن ليس تمثيلٌ لشيء جميل بقدر ما هو تمثيل جميل لشيء ما).

هذا ولا اعتقد انه من المبالغ فيه جعل كانط نقطة انعطاف نوعية في المنحني البياني لعلم الجمال.

اتجاهات علم الجمال:

إن تعدد الآراء والمذاهب الفلسفية أوجب تصنيف هذه الرؤى الجمالية، لان البعض لاحظوا استحالة وجود قاعدة عامة تحدد بواسطتها المقاييس لما هو جميل وان من العبث إيجاد مبدأ ذ وقي يعطينا مقياسًا عامًا للجمال لان ما نحاول إيجاده مستحيل ومتناقض لذاته والبعض الآخر حدد بعض المقاييس للجمال.

فلاحظ هيوم أن الجمال في انتظام الأجزاء وتفاعلها على نحو يجعل الجميل يبعث الروح والسرور في نفس المتلقي وان اللذة والألم لا يصحبان بصورة لازمة الجمال والقبح وحسب بل إنهما يؤلفان ذات الجمال والقبح.

لذلك فان موضوع الجمال وطبيعته أثار خلاف المفكرين الذين انقسموا إلى اتجاهين:

الاتجاه الذاتي :وسموا بأنصار المذهب الذاتي لعلم الجمال.

الاتجاه الموضوعي: وسموا بأنصار المذهب الموضوعي لعلم الجمال.

١) الاتجاه الذاتي :

كان من ابرز رواده كانط الذي اعتبر إن الحكم على الجمال حكم ذاتي ويتغير من شخص لأخر معتبرًا مصدر الشعور بالجمال هو فينا، في مزاج الروح وليس في الطبيعة، وان جمال الشيء لا علاقة له بطبيعة الشيء وان المحاكمة الجمالية تنبع من الاندماج الحر للفكر وقوة الخيال.

وبفضل هارمونية قدرات المعرفة ننسب الموضوع إلى الذات وفيها يكمن أساس الشعور بالرضا الذي نحسه من الأشياء التي هي سبب إعجابنا. فأنصار هذا المذهب ينكرون الجمال المستقل للأشياء وللطبيعة ويعتقدون إن الجمال الوحيد (لا يوجد إلا فينا وبنا ومن أجلنا).ويرجعون جمال الأشياء إلى الطريقة التي نتصورها في فكرنا، فالجمال ليس سوى ظاهرة نفسية ذاتية وان الشيء يكون جميلًا عندما نراه بعين احترفت الرؤية.

ومن علماء هذا الاتجاه:

- هيجل (إن الجمال في الطبيعة لا يظهر إلا كانعكاس لجمال الذهني)..
- فيكتور باش (إننا حين نتأمل الأشياء نطفي عليها روحًا من صميم حياتنا وإننا لا نري جمال العالم وكائناته إلا بمقدار ما في انفسنا من جمال).

٢) الاتجاه الموضوعي:

أنصار هذا المذهب قاموا بنقض جميع أراء الذاتيين لأنها لا تتفق مع المبادئ

الأفلاطونية للجمال حسب وجهة نظرهم فالذاتيين أهملوا وجود العنصر أو العامل الموضوعي الذي هو موجودٌ في جميع الأشياء الجميلة ومشتركٌ بينها ويظل موجودًا ومشتركًا سواء كان هناك من يقدر هذه الأشياء أو لم يكن يقدر.

حيث يعتبر أنصار هذا المذهب أن الجمال مستقل قائم بحد ذاته وموجودٌ خارج النفس وهي ظاهرة موضوعية مما يؤكد تحرر مفهوم الجمال من التأثر بالمزاج الشخصي وان للأشياء الجميلة خصوصيات مستقلة كليًا عن العقل الذي يدركها، الجميل جميل سواء توفر من يتذوق هذا الجمال أو لم يوجد.

ومن علماء هذا الاتجاه:

ـ ديمقريطس (للجمال أساسا موضوعيًا في العالم).

ـ غوته (للإبداع الفني قوانين موضوعية).

يلاحظ إن هذا التنوع وكثرة الآراء الجمالية تعطي لعلم الجمال القوة الجدلية للاستمرار وتعطيها القوة للتغلغل في صلب نسيجنا الاجتماعي ،فعلم الجمال يقوم بتحضير إنسان المستقبل، وإن علم الجمال هو الذي يؤكد وسيؤكد انتصار الإنسان بآثاره الفنية الخالدة على الفناء والعدم والقبح، والواقع إن تفسير الفن ظل بوجه التقريب يمثل إلى الآن في ربطه بسائر الوظائف الحيادية جماليًا إما لدى الفرد وإما لدى المجتمع.

الفن شكل من أشكال نشاط الإنسان في سبيل المعرفة، معطيًا إياه القدرة على التغيير.

تطرقنا في هذا المدخل إلى التعريف بهذا العلم وقدمنا رؤى مختلفة لا محدودة في إطار محدود بشكل موجز ليتشكل لدى إنساننا المهتم بداية أبجدية جمالية تكون عونًا له في تجميل حياته الاجتماعية والروحية وسنذكر في حلقاتٌ مقبلة بشكل مفصل عن علاقة الجمال بالحياة والأخلاق والدين، وعلاقة الفن بالمجتمع وعن نشوء الفكر الجمالي.

المراجع

- إيتين سوريو: تقابل الفنون، ترجمة بدر الدين القاسم الرفاعى مراجعة عيسى منصور، منشورات وزارة الثقافة دمشق ١٩٩٣.
- د. أميرة حلمى مطر: مقدمة فى علم الجمال وفلسفة الفن دار المعارف القاهرة ١٩٨٩.
- د. محمود بسيونى: مبادئ التربية الفنية،دار المعارف القاهرة ١٩٨٩م.
- ـــــــــــــــ تربية الذوق الجمالى دار المعارف القاهرة، ١٩٨٦م.
- جان مارى شيفر: الفن فى العصر الحديث، الاستطيقا وفلسفة الفن من القرن الثامن عشر وحتى يومنا هذا، ترجمة د. فاطمة الجيوشى، دراسات فلسفية (٢٥) منشورات وزارة الثقافة دمشق ١٩٩٦م.
- د. عزت قرنى: علم الجمال، محاضرات ونصوص.
- د. مصرى عبد الحميد حنورة: سيكولوجية التذوق الفنى، دار المعارف، القاهرة ١٩٨٥.
- جيروم ستولنيتز: النقد الفنى، دراسة جمالية وفلسفية ترجمة د. فؤاد ذكريا، مطبعة جامعة عين شمس ١٩٧٤.
- د. منصور عبد الرحمن: معايير الحكم الجمالى فى النقد الأدبى، الطبعة الثانية، مكتبة المعارف القاهرة، ١٩٨٤.
- رمضان بسطاويسى محمد: جماليات الفنون الهيئة العامة للكتاب القاهرة.
- Milton C. Nahm: Aesthetic Experience and its Presuppositions Harper & Brothers Publishers New York 1946.

الفصل العاشر

قتل الأب من التمرد إلى التحرر

قتل الأب من التمرد إلى التحرر[١]

لكل شيء أب ولا يمكن أن نتخيل كائنًا أو مخلوقًا بلا أب.. هكذا اقتضت شريعة الحياة ومنطق العقل. ومع ذلك فإن تاريخ الإنسانية كما يذكر بعض علماء الأنثروبولوجيا لم يبدأ بالنظام الذكورى وإنما البداية كانت مع النظام الأمومى. وهذا ما يؤكده بعض المفكرين ممن تأثروا بنظرية التطور، وعلى رأسهم «باخوفن» الذى نشر عام ١٨٦٩ كتابًا بعنوان «حق الأم» وهو يعد فتحًا جديدًا فى هذا المجال. ومن المفكرين العرب الذين مضوا فى هذا الاتجاه العلامة السورى «فراس السواح» فى كتابه «لغز عشتار» أو الألوهية المؤنثة. وفى هذا الكتاب يؤكد السواح أن مغامرات العقل الأولى مع المقدس بدأت بعبادة الأم الكبرى والتى كانت دائما ترمز إلى الأرض، إلى الخصوبة، إلى الميلاد واتخذت أسماءً متعددة فى الحضارات القديمة مثل: عشتار، أنانا، عناة، عستارت، نوت، إيزيس، هاتور فى حضارات الشرق. وديمتر وجيا ورحيا وارتميس وأفروديت عند الإغريق. وسيريس وديانا وفينوس عند الرومان. واللات والعزة ومناة عن العرب. وكالى فى الهند. أسماء متعددة ومتنوعة ولكن الإلهة واحدة قولًا وفعلًا فى تلك الحضارات القديمة[٢].

والواقع أن عملية انتزاع الذكر لسلطة الأنثى الدينية والدنيوية قد اتخذت مراحل متعددة انتهت بالانقلاب الكبير الذى على أثره تسلم الرجل دفة القيادة من الأنثى ومؤسسًا بذلك المجتمع الذكورى البطريركى. ومنذ ذلك التاريخ وحتى

---

(١) بقلم: د. حسن حماد، أستاذ الفلسفة بكلية الآداب، جامعة الزقازيق.

(٢) فراس السواح: لغز عشتار، الألوهية المؤنثة وأصل الدين والأسطورة، سومر للدراسات والنشر والتوزيع، قبرص، الطبعة الأولى، ١٩٨٥، ص ص ٢٤ ـ ٢٥.

الآن هيمنت الثقافة الأبوية الذكورية على مجمل مراحل التاريخ الإنسانى، ولأن الذى يكتب التاريخ هم الرجال كما يذهب عبد الله الغذامى فى كتابه «المرأة واللغة»؛ لذلك كان التاريخ ذكوريًا بكل ما تعنيه الكلمة من معنى. وبرغم أن العنوان الذى تخيرناه موضوعًا لهذه الدراسة يستدعى على الفور «فرويد»، خاصة وأنه تصدى لهذا الموضوع فى العديد من مؤلفاته مثل «التوتم والتابو»، «مستقبل وهم»، «كدر فى الحضارة وموسى والتوحيد»، ومقالته عن «جريمة قتل الأب عند فيدور دوستويفسكى» ومع ذلك فإننا لن نلزم أنفسنا بالتحليل الفرويدى، وخاصة وأن فرويد من وجهة نظرى لم يستطع قتل الأب، إذ ظل شبح الأب القتيل ممتدًا ومستمرًا لديه عبر ثلاثة مؤسسات أبوية: المؤسسة الأخلاقية المرتبطة بحظر الاتصال الجنسى بالمحارم، والمؤسسة الاجتماعية التى نشأت من خلال ميثاق التعاون والتصالح بين الأبناء والقاتلين، والمؤسسة الدينية التى ولدت من رحم الأب القتيل فى صورة الأب التوتمى، والتى تستمد قوتها وسحرها من عذاب الإحساس بالندم، ومن الخوف من الخصاء، ومن الرغبة المتأججة لممارسة التضحية وتقديم القرابين تكفيرًا عن الجريمة النكراء[1].

إن فرويد الذى ارتبط اسمه بالأوديبية وبقتل الأب لم يستطع برغم كل شىء أن يتخلص من هيمنة وسيطرة الأب الثقافى، والحضارة لديه ذكورية تتأسس على آلية الكبت وقمع وترويض الجسد. والابن عند فرويد يتماهى مع الأب ويتمثل صورته الذكورية. والأب يعيد إنتاج نفسه فى الأبناء والأحفاد إلى ما لا نهاية. وأظن أن فرويد نفسه كان أبًا ذكوريًا حتى النخاع، وحتى تلاميذه لم ينجحوا فى الإفلات من سحره ومن سيطرته، وحتى هؤلاء الذين أتيحت لهم فرصة التمرد عليه والخروج على تعاليمه ومسلماته من أمثال ماركيوز، وجاك لا كان، وبول ريكور وميشيل فوكو.. وغيرهم لم يستطيعوا التحرر من مصطلحاته ومقولاته التى ابتكرها بعبقرية فائقة وهذا موضوع يحتاج فى رأيى إلى دراسة مستقلة.

---

(١) بول ريكور: فى التفسير، محاولة فى فرويد، ترجمة وجيه أسعد، المركز الثقافى الفرنسى بدمشق، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣، ص ص ٢٠٣ ـ ٢٠٦.

نأتى إلى هذه الدراسة التى بين أيدينا، ونبدأ بالجزء الأول فى هذا العنوان وهو «قتل الأب» ما المقصود بقتل الأب؟

إن القتل الذى نعنيه هنا ليس قتلًا بالمعنى الجسدى المادى أو الحسى الدموى، لكنه فى غالب الأمر قتل بالمعنى المعنوى، الرمزى، الدلالى، النفسى، المجازى وليس قتلًا بالمعنى الحقيقى والعقلى، والقتل بهذا المعنى لا يعد جريمة بالمعنى الجنائى ولا يعد تجديفًا أو كفرًا بالمعنى الدينى. وربما يتيح لنا هذا الفهم قبول مقولة «نيتشه» الشهيرة «قتل الإله» لأن نتيشه كان يقصد قتل القيم المطلقة والأفكار الجامدة التى تختبئ وراء لافتة المقدس والإلهى. كذلك يمكن لنا بهذا المعنى أن نفهم دلالة قتل عرفة للجبلاوى فى «أولاد حارتنا»، والذى يشير إلى تطور العقل الإنسانى من مرحلة التفكير الغيبى إلى التفكير العلمى والجبلاوى نفسه مات وهو راض عن عرفه كما قال فى وصيته.

إن كل احتجاج أو رفض أو نقد أو تمرد أو تحرر أو انعتاق أو تفرد أو استقلال أو تقدم أو إبداع أو ثورة هو قتل لهذه السلطة الرهيبة وخاصة إذا اقترنت بمقدس.

أما الشطر الثانى من العنوان: الأب، فالأب هنا أيضا دال يتضمن معان متعددة وكثيرة، فمن صفاته ووظائفه: الخلق، الخصوبة، الفعل، السيطرة أو الهيمنة، الانتقام، الظلم، القمع، القسوة، الجبروت، الأنانية، النسيان، الذكورة، الرجولة، البأس، الإرادة، الغرور، التعالى... إلخ. ولكن من صفاته أيضًا الرحمة والحب والعدالة والتسامح والعطف والحنان والحماية... ومن معاد القول أن هذه الصفات والوظائف قد تتداخل وتتشابك بشكل ربما يثير التناقض والارتباك. فكثيرًا ما يمارس الأب القسوة باسم الحب، ويمارس التسلط باسم الخوف على أبنائه من غواية الحرية والضياع، وهكذا فإن للأبوة فى كل صورها منطقها الخاص الذى قد تعجز العقول عن الإتيان بسره الغامض.

وتتجلى مقولة الأب وتتجسد فى صور مختلفة، تبدأ بالأب اللاهوتى أو الأب الإله مالك الكون وخالق الإنسان ومدبر ومنظم العالم والذى يكون واحدًا فى الأديان الإبراهيمية، متعددًا فى الديانات اليونانية، ومجردًا من كل المحسوسات فى الإسلام

(فهو لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوًا أحد)، مشخصًا متأنسنًا فى المسيحية، متداخلًا ومشاركا فى المصير التاريخى فى اليهودية، غائبًا ومختفيًا ومنتظرًا لدى الشيعة، محايثًا للموجودات وللمخلوقات والمحسوسات لدى الصوفية وربما يكون جديرًا بالملاحظة أن نذكر فى هذا المقام أن الأب حاضرًا فى المسيحية بصورة مباشرة، ولكن ليس ماثلًا فى الإسلام بهذه الصورة كما سبق القول، إلا أن القرآن بوصفه كلام الله القديم لدى السنة يجسد هذه الصورة الأبوية ولقد كان «هشام شرابى» محقًا فى كتابه «النظام الأبوى وإشكالية تخلف المجتمع العربى» عندما ربط الذهنية الأبوية بلغة الخطاب السائد. «فالخطاب السائد فى المنزل هو خطاب الأب، وفى قاعة الدرس هو خطاب المعلم، وفى التجمع الدينى أو القبيلة خطاب الشيخ... وفى المجتمع الأوسع خطاب الحاكم..»[(١)]، ويمكن لى أن أضيف إلى كلام هشام شرابى أن اللغة المقدسة لغة القرآن أو الأحاديث السنية تُكسب قائليها سلطة علوية وتضفى عليهم مسوحًا مقدسة بما يسمح لهم بأن يكونوا آباءًا حقيقيين بل ومقدسين.

وإلى جانب هذا الأب اللاهوتى الأقدس الذى يتجلى فى أسمى وأصفى صورة فى الإله الإبراهيمى نجد سلالة أخرى من الآباء الذين تحل فيهم روح المقدس وتتقمصهم تلك القوى الجبارة المرعبة للإله اللاهوتى، ونعنى بذلك الملوك الفراعنة والملوك عموما فى العهود القديمة. وكان المصرى القديم يعتقد فى أن الملك هو الأبن الجسدى الذى جاء من صلب الإله «رع» بالتأكيد، لم يكن أحد ينكر ميلاده الدنيوى من أمرأة غير أن أباه إله بلا ريب، لأن الإله رع كان حريصًا على أن يكون لأرض مصر حاكمًا إلهيا، ولذلك كان يتردد على الأرض متنكراً فى صورة بشرية ليضاجع من يقع عليهن الاختيار من النساء لتكون أمًا لفرعون. ويبدو أن هذه الصورة الإلهية المطلقة للحاكم هى التى هيمنت وسيطرة على الحضارة الشرقية حتى عصرنا الراهن[(٢)].

---

(١) هشام شرابى: النظام الأبوى وإشكالية تخلف المجتمع العربى، ترجمة محمود شريح الطبعة الأولى، بيروت، ١٩٩٢، ص ١٠٩.

(٢) جون. أ. ولسن: مصر (في) كتاب: هـ. فرانكفورت وآخرين: ما قبل الفلسفة، الإنسان فى مغامراته الفكرية الأولى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الثالثة، بيروت، ١٩٨٢، ص ١٠٩.

على أية حال فبوسعنا أن نتحدث عن نماذج متعددة ودلالات متنوعة لمعنى الأبوة، فيمكن أن نتحدث إلى جانب ما سبق عن الأب البيولوجى والأب الثقافى، والأب الرمزى، والأب التراثى، والأب النصى، والأب السياسى، الأب الأسطورى، الأب الفقهى... إلخ.

لكن علينا ألا ننسى دائما أن هناك خيطًا رفيعًا يربط بين كل هذه الصور ويوحدها مع الأب اللاهوتى. وبقدر ما تكون قوة وجبروت الأب اللاهوتى أو الأب المقدس تكون قوة الأبناء الذين يدورون فى فلكه ويسبحون بحمده، وقد أشار فرويد فى استبصاراته السيكولوجية إلى ازدواجية مشاعر الأبناء تجاه الأب من حيث أنهم يحبونه ويكرهونه فى آن واحد. كذلك أشار إلى ملاحظة جديرة بالتدوين هنا وهى أن الأبن يتماهى مع الأب ويحاول أن يكون صورة منه وربما تزيد عليه، والمتأمل فى الجماعات الأصولية الإسلامية الإرهابية المعاصرة يكتشف أن أمراء هذه الجماعات وهم أبناء للأب التراثى السنى الذى تشكل من خلال آراء الشافعى، والبخارى وأبن حنبل وأبن تيمية والغزالى ومحمد بن عبد الوهاب وسيد قطب... وغيرهم هؤلاء الأمراء الأبناء يتقمصون صورة أكثر تطرفا وأشد عدوانية وإرهابًا من آبائهم الأصليين.

أما إذا تحدثنا عن التمرد فإن الحديث يطول وأن النماذج عديدة ومتنوعة وأشهر النماذج المتمردة على المستوى الأسطورى بروميثيوس الذى اقتبس النار من سماء «زيوس» ومنحها للإنسان فحلت عليه لعنات زيوس وعقابه إذ ربطه بصخرة وسلط عليه نسرًا لينهش كبده وكلما انتهى النسر من مهمته نما له كبد جديد... وهكذا.

إن ثورة بروميثيوس هى ثورة الإنسان، ثورة العقل الإنسانى، ثورة العلم لأن النار ترمز إلى العلم والنور والتطهير والتقدم والاستنارة ولذلك توصف كل ثورة ويوصف كل تقدم بأنه بروميثى.

وفى الديانات الإبراهيمية يمثل إبليس أول صورة من صور التمرد وهذا ما يذكره الحلاج فى كتابه «الطواسين»، ويذكره من بعده «البيركامى» فى كتابه المتمرد، بل ويمكن لنا أن نعتبر آدم متمردًا لأنه وفقًا للعهد القديم أكل من الشجرة المحرمة، شجرة المعرفة ليكتسب الحكمة والحرية أو كلاهما معًا، وكان على وشك أن يأكل

من شجرة الحياة ليشارك الرب الألوهية لولا أن طرده الإله من جنته ليسكن هو وحواء الأرض.

إن التمرد طبقًا لأبيركامى هو تمرد ميتافيزيقى على الأب الكونى، على الإله وهو تمرد لا يعنى نفى الإله أو قتله على طريقة نيتشه ولكنه يعنى الطعن فى مشروعية الدور الذى يقوم به الإله من أجل خلاص الإنسان من العذاب ومن الظلم، وهذا ما يناقشه دوستويفسكى فى رائعته «الجريمة والعقاب» على لسان «إيفان كارامازوف» الأبن المتمرد الذى يمثل القاتل الحقيقى للاب لأنه صاحب الفكرة التى اعتنقها «سميردياكوف» القاتل الحقيقى الذى اعتنق مقولة إيفان «أن كل شىء مباح»[1]. إن التمرد بهذا المعنى ربما يكون محدودًا، والتمرد كما أفهمه هو تفكيك سلطة الأب من خلال نقل مركزية السلطة من خطاب الأب إلى خطاب الأبناء، وبهذه العملية لن يعد الأب مستأثرًا وحده بالسلطة والمعرفة والإرادة وإنما يتشارك معه الأبناء.

وعبر هذا المفهوم يمكن لنا أن نستدعى وظيفة التفكير الفلسفى الإبداعى ودوره فى زعزعة أساسات السلطة الأبوية الذكورية: السوفسطائية مارست هذا الدور برغم سمعتها السيئة لدى أصحاب الفكر التقليدى، المعتزلة «وابن رشد» و«ابن الراوندوى» ومعظم فلاسفة الإسلام مارسوا هذا الدور التمردى عندما أخضعوا المقدس للتاريخى أو للتأويل العقلانى. «فرنسيس بيكون» قتل أرسطو الأب. الهيجليون الجدد وعلى رأسهم «فيورباخ» «وماركس» قتلوا الأب «هيجل»، نيتشه الذى يفكر بمطرقة حطم كل أصنام الآباء بدءًا من سقراط وحتى الفلسفات المثالية. إن تاريخ الفلسفات زاخر بهؤلاء المتمردين الذين قالوا لا لآبائهم واتخذوا طريقا مختلفا ومغايرًا.

إن التمرد على الأب هو الخطوة الأولى فى التحرر لكن لا بد وأن نستكمل هذا الطريق بخطوات أخرى أهمها أن يكون لدينا المقدرة على احتمال عبء الحرية. لأن القليل من البشر يستطيعون تحمل هم ومسئولية أن يكونوا أحرارًا فالتاريخ السياسى

---

(١) فيدور دوستويفسكى: الأخوة كارامازوف، المجلد الثانى، ترجمة سامى الدروبى، موسكو ١٩٨٨، ص ٦١٤.

للإنسان ليس هو تاريخ اللجوء للحرية لكنه تاريخ الهروب من الحرية، إن الشعوب والجماهير فى كل مكان تبحث عن الأب، عن المخلص الذى تمنحه حريتها ليكون مسئولًا عنها وعن حريتها أنها لعبة العبودية المختارة، لعبة يمارسها العبيد وهم راضون ويتقبلها السادة وهم راضون أيضا. ولذلك فإن التاريخ السياسى للثورات هو بالأحرى تاريخ فشلها معظم الثورات تفشل لأن الثورات يصنعها الشرفاء والأذكياء ويجنى ثمارها السفهاء والأغبياء. لقد استطاعت الجماهير العربية أن تقتل عددًا لا يستهان به من الآباء السياسيين: صدام حسين، زين العابدين بن على، حسنى مبارك، القذافى، محمد مرسى ولكنها لم تستطع أن تحرر نفسها داخليا من تلك السلطة الأبوية! لماذا؟

لأن بنية المجتمعات العربية بنية ذكورية هيراركية أو بطريركية أصولية دينية فى أعماقها، ولذلك سرعان ما تهرب من الحرية لتبحث لها عن أب جديد يكون على مقاس أحلامها الماضوية ونرجستها المريضة، أب يرضى مشاعرها الماسوشية التى لا تقنع إلا بالحاكم الذكر وهى أحد الصفات التى يشترطها الفقهاء فيمن يكون خليفة للمسلمين. إن التحرر من سلطة الأب بكل أطيافها السياسية والدينية والثقافية لا يمكن أن يتحقق فى ثقافة مازالت تعبد الأسلاف وتقدس الماضى وتخاف من التفكير وتكفر الحداثة، وتحقر المرأة، وتقوم على الحفظ والتلقين والسلطة المطلقة للنص. وتجعل معيارها الأوحد: السوبرمان الجنسى أو الرجل الفحل المنتشى بذكورته والمشغول حتى الجنون بكل ما يخدم قضيته الجنسية.

إن هذا الرجل العربى المهزوم ثقافيا وحضاريا أمام الآخر الغربى، لا يجد عزاء لاحساسه المرعب بالدونية والانسحاق سوى الانكفاء على هويته المنجرحة والتباهى بفحولته أمام المرأة المقهورة وبذلك فهو يكاد يوحد بين أزمته الجنسية وقضيته السياسية!!

الفصل الحادى عشر

الفلسفة النسوية.. فلسفة تطبيقية

الفلسفة النسوية.. فلسفة تطبيقية[1]

يبدو أن جدلية الفكر والواقع من ناحية، وجدلية توالى حلقات الفكر ذاته من الناحية الأخرى تؤطران الحديث. أما عن الأولى فيمكن القول إنها أعمق الآليات الفاعلة فى قصة حضارة الإنسانية، مما يعنى أن الفلسفة التطبيقية أو تطبيقيات الفلسفة كانت ماثلة دائما بشكل أو بآخر.. فى جانب أو فى آخر. ولا يتسع المجال إلا للإشارة إلى مثال واحد ننتقيه من الفلسفة التى اشتهرت بأنها نموذج المثالية والبعد عن الواقعى وعن التجريبى والمعيش: فلسفة أفلاطون شيخ المثالية وأبيها الشرعى. وفى هذا يمكن القول إن نظام حياة الرهبان فى الأديرة طوال العصور الأوروبية الوسيطة وربما حتى الآن، هو إلى حد كبير تطبيق لكثير من الخطوط التى وضعها أفلاطون لتكوين جمهوريته أو مدينته الفاضلة. ثم جاءت بعده الفلسفة الهلينستية التى أعلنت جهارا نهارا أن مقصدها هو الواقع المعيش.

فلا يوجد أيسٌ من ليس، والفلسفة التطبيقية ككل أطروحة لها جذورها وأصولها. ومع هذا نتفق على أن ستينيات القرن العشرين شهدت إضافة لافتة ومعلما بارزا من معالم تطور الفلسفة، ألا وهو الاعتماد الرسمى للفلسفة التطبيقية كتوجه أو كفرع مستجد من فروع الفلسفة النظامية والأكاديمية، له حيثياتة وآلياته وتوصيفاته وحدوده ومجالاته، فظهرت مجلات علمية متخصصة من أجل الفلسفة التطبيقية، وسرعان ما جرى اعتمادها مقررا دراسيا فى معظم الجامعات الأمريكية وكثير من الجامعات الأوروبية، وتواترت المؤتمرات والمؤلفات وحلقات البحث من أجلها.... وفى هذا تبرز الجدلية الثانية الخاصة بتوالى حلقات الفكر الفلسفى ذاته. فقد انبثقت

(١) بقلم: د. يمنى طريف الخولى، أستاذ فلسفة العلوم بكلية الآداب، جامعة القاهرة.

الفلسفة التطبيقية كرد فعل جدلى ضد هيلمان فلسفات التحليل المنطقى المفرطة فى الصورية، والتى تجعل الأسس المنطقية والتجريبية كفيلة بتبرير المعرفة العلمية وتسويغها، مجردين إياها من أية أبعاد ثقافية أو قيمية معيشة. وبدا ـ خصوصا بعد تحليلات ويلارد كوين W. Quine وثورة توماس كُون Thomas Khun [1] ـ وكأنها وصلت إلى طريق مسدود. وبدا من الضرورى البحث عن طرق مستجدة، يتصدرها طريق متجه صوب التطبيق وصوب الواقع الحى المعيش.

فى أعقاب هذا وتحديدا فى مطالع العقد التالى، أى فى سبعينيات القرن العشرين، ظهرت الفلسفة النسوية كتمثيل قوى لفلسفة تشق مثل هذا الطريق؛ تقوم على الابتعاد عن المطلق والمجرد والذهنى الخالص، والميل نحو الواقعى والعينى والجزئى والحى والمعيش والفعلى والنسبى والهامشى والعرضى والمتغير والمتموضع، والتمسك بالتوجه المسؤول نحو ما هو تطبيقى. إنها تهدف إلى إثبات القيمة الفلسفية لخبرة النساء الفعلية والتطبيقية المتميزة، بكل حيويتها وخصوبتها، التى طويلا ما جرى إقصاؤها وتهميشها.

إن الفلسفة النسوية تجسيد لقيم ما ـ بعد ـ الحداثة وما ـ بعد ـ الاستعمارية. هى منطلق نقدى للوضع الراهن، تلقى الضوء على المثالب والقصورات والحيودات، باحثةً عن رؤيةٍ متكاملة، تستوعب منظورات وقيم الجانب الأنثوى المهمش، تصب جميعها فى المنحى التطبيقى. ولعلها لا تعبر عن نظرة خاصة بالنساء، بقدر ما تعبر عن نقدٍ وتطوير لما هو عام وشامل للبشر. لا تزعم أن النساء يمتلكن الحقيقة، بل فقط أن

(١) ثورة توماس كون أوفلسفته للثورة العلمية علامة فاصلة فى مسار فلسفة العلم؛ حتى أن العام ١٩٦٢ حد فاصل بين ما يسمى فلسفة العلم القبل ـ كونية Pre-Khunian Philosophy of Science وفلسفة العلم البعد ـ كونية Post-Khunian Philosophy of Science. إنه عام صدور كتاب توماس كون: بنية الثورات العلمية" الذى ظهرت له أكثر من ترجمة عربية جيدة. انظر:
Thomas S. Kuhn، The Structure of Scientific Revolutions، (1962)، The University of Chicago Press، 2nd enlarged ed.، 1970.

وقارن معالجتنا لفلسفة توماس كون وثوررته العلمية، فى كتابنا: فلسفة العلم فى القرن العشرين: الأصول.. الحصاد.. الآفاق المستقبلية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٦٤، ديسمبر ٢٠٠٠. الطبعة الثانية عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ص ٤٤٠ ـ ٤٥٢.

الرجال لا يستأثرون بها. وذلك لإحداث توازن وتكامل مأمول بين جانبى الموجود البشرى: الذكورة والأنوثة، بدلا من انفراد الذكورية بالميدان،فتأتى المحصلة أكثر سخاء.

تعمل الفلسفة النسوية على خلخلة التصنيفات القاطعة للبشر إلى ذكورية وأنثوية، بما تنطوى عليه من بنية تراتبية سادت لتعنى الأعلى والأدنى، المركز والأطراف، السيد والخاضع. امتدت فى الحضارة الغربية من الأسرة إلى الدولة إلى الإنسانية جمعاء، فكانت أعلى صورها فى الاستعمارية والإمبريالية. وفى هذا تنطلق النسوية من موقف ما بعد الاستعمارية الهادف إلى اجتثاث فلول الاستعمار وقطع دابره، وفضح جرائمه، والكشف عن الظلم البين الضارب فى أصلابه.

وتجَّدُ الفلسفة النسوية فى فضح ومقاومة كل هياكل الهيمنة وأشكال الظلم والقهر والقمع، وتفكيك النماذج والممارسات الاستبدادية، وإعادة الاعتبار للآخر المهمش والمقهور، والعمل على صياغة الهوية وجوهرية الاختلاف، والبحث عن عملية من التطور والارتقاء المتناغم الذى يقلب ما هو مألوف ويؤدى إلى الأكثر توازنا وعدلًا. أمعنت فى تحليلاتها النقدية للبنية الذكورية التراتبية (الهيراركية)، وتوغلت فى استجواب قسمتها غير العادلة، وراحت تكسر الصمت وتخترق أجواء المسكوت عنه، وفى هذا تغوص فى أعمق أعماق التطبيقيات وأدق تفاصيلها.

الفلسفة النسوية أعمق من مجرد المطالبة بالمساواة مع الرجال. فلابد من استجواب تاريخ العقل البشرى والسياق الحضارى، لسبر أعماق التهميش الطويل الذى نال المرأة، وإثبات إلى أى حد كان جائرًا؛ تمهيدا لاجتثاثه من جذوره. لا بد من إعادة اكتشاف النساء لأنفسهن كنساء، لذاتهن المقموعة، وإثبات جدوى إظهارها وإيجابياتها وفعالياتها، وصياغة نظرية عن الهوية النسوية.

ثم كان امتداد الفلسفة النسوية إلى مجال الإبستمولوجيا والميثودولوجيا وفلسفة العلم ضربة إستراتيجية حقًا؛ جعلتها تصل إلى كبد الحقيقة، وتمثل تحاورا عميقا مع العقل المعرفى، واستجابة عميقة للموقف الحضارى الراهن.

فقد كان العلم الحديث أكثر من سواه تجسيدا للقيم الذكورية، فانطلق بروح

الهيمنة والسيطرة على الطبيعة وتسخيرها مما تمخض عن الكارثة البيئية، واستغلال قوى العلم المعرفية والتكنولوجية فى قهر الثقافات والشعوب الأخرى. فترفض فلسفة العلم النسوية التفسير الذكورى الوحيد المطروح للعلم بنواتجه السلبية وتحاول إبراز وتفعيل جوانب ومجالات وقيم مختلفة خاصة بالأنثى، كالعاطفة والخيال وعمق الارتباط بالأخر، كلها جرى إقصاؤها والحط من شأنها فى عالم العلم بحكم السيطرة الذكورية، ويجب أن يُفسح لها المجال فى الواقع التطبيقى للبحث العلمى ليغدو أكثر خصوبة وفاعلية واستجابة لمتطلبات ملحة. إنه استحضار منهجية علمية إنسانية أكفأ وأشمل، لا تنفى الأسس المنهجية العلم السائدة، بل فقط تتكامل معها من أجل التوازن المنشود. تحاول الفلسفة النسوية أن تضيف إلى العلم قيمًا أنكرها، فكانت فى هذا تمثيلا عينيا لفلسفة تطبيقية منتجة، وباحثة عن ديمقراطية المعرفة العلمية بل وعلم يبدأ من القاعدة فلا يستبعد طبقات أو أعراق أو نوع.. لا يكون حصريا علم الرجل الأبيض.

هكذا تبرز الفلسفة النسوية للعلم بنظرة منهجية تطبيقية على الأصالة، تجعل البحث العلمى واقعا نابضا بالقيم الإنثوية يدفعه الحب ويقوم على التلقى والانصات إلى الطبيعة ولا يغفل الذاتية فتكتشف الذات ذاتها من خلال التجربة، فى تعددية هى نسائج من التفاعلات، وتفعيل للرعاية كمقاربة طويلة المدى، وفى إطار من التزامل والتعاون يعنى العمل فى تآلف وانسجام، دون إغفال لدور الحدس ليصب البحث العلمى فى ترابطية هى كلانية بمعنى رؤية للكل المتكامل مشبعة بأخلاقيات العلم[١].

ولئن كان الشغل الشاغل للفلسفة النسوية هو نقد العقل الذكورى، عقل الهيمنة والسيطرة، فقد رأته يتجسد فى النموذج التنويرى الحداثى، وهو وجه آخر للمركزية الغربية التى تعنى أن الثقافة الغربية تتمتع بالسيادة والتفوق، فتمثل معايير الحكم على الحضارات والثقافات الأخرى، ليكون تقدمها تبعا لمدى اقترابها من النموذج الغربى الذى هو المثل الأعلى للجميع. أصبح ناموس كل الأشياء: إما أن تكون الرجل

(١) انظر: ليندا جين شيفرد، أنثوية العلم: العلم من منظور الفلسفة النسوية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٣٠٦، أغسطس ٢٠٠٤. الطبعة الثانية دار رؤية، القاهرة، ٢٠١٥م.

الأبيض وإلا فأنت فى منزلة أدنى، الثانية أو الثالثة أو العاشرة... تبعاً لمدى الاقتراب منه فى التراتب الهرمى الجامع.

سادت مركزية الحضارة الغربية العالمين بفعل المد الاستعمارى، وقهرت ثالوث الأطراف: قهرت المرأة وقهرت الطبيعة لتخلق مشكلة البيئة، وقهرت شعوب العالم الثالث. والفلسفة النسوية ترفض التراتب الهرمى فى العلم وفى الحضارة على السواء، نازعةً إلى تقويض مركزية العقل الذكورى، تحريرًا للمرأة وقيمها الأنثوية، وبالمثل تحريرًا للبيئة التى أفسدها طغيان القيم الذكورية وإقصاء الأنثى التى هى حارسة للطبيعة، بل الطبيعة ذاتها. الطبيعة أنثى والأنثى طبيعة. ثم تشعر الفلسفة النسوية أنها مسئولة عن مواجهة الوجه الآخر المتضخم للمركزية الذكورية، أى مركزية الحضارة الغربية، فكان نقض هذه المركزية ونقض مركزية كل مركز وتأكيد قيمة التعددية الثقافية ودورها فى طليعة الأهداف النسوية[1].

على الإجمال، وجدت الفلسفة النسوية طريقها لكى تكون فلسفة للمرأة بقدر ما هى فلسفة للعدل والفئات المهمشة، وفلسفة للبيئة، وفلسفة للمنهج العلمى بمعنى يجعله قيما تطبيقية، ولأخلاقيات العلم وعلاقته بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، واتخاذه أداة لقهر الثقافات والشعوب الأخرى، وفلسفة لتحرر الثقافات والقوميات وشعوب العالم الثالث من رواسب الاستعمارية الجائرة والمركزية الغربية.... وتلك قضايا كبرى فى الفلسفة التطبيقية.

هكذا تبدو النسوية فلسفة تطبيقية.. قلبا وقالبا.

(١) وهذا ما عرضناه تفصيلا فى كتابنا: النسوية وفلسفة العلم، الهيئة العامة لقصور الثقافة، سلسلة الأعمال الخاصة، القاهرة، ٢٠١٤. وقارن: ساندرا هاردنج وأوما ناريان (محررتان)، نقض مركزية المركز: الفلسفة من أجل عالم بعد استعمارى متعدد الثقافات ونسوى، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت. الجزء الأول عدد (٣٩٥) ديسمبر ٢٠١٢م، الجزء الثانى عدد (٣٩٦) يناير ٢٠١٣م.

الفصل الثانى عشر

فلسفة القانون وقضايا الواقع المعاصر

فلسفة القانون وقضايا الواقع المعاصر(١)

لاتزال صرخة سقراط العظمى تجد صداها فى واقعنا حتى اليوم، حيث النداء بضرورة إنزال الفلسفة من فوق عرش السماء لتختلط بالطين والوحل وهموم الناس على الأرض، كان ذاك النداء بمثابة البعث الجزئى للفلسفة، لأنه وجه فقط إلى ضرورة دراسة حياة الإنسان، ولكنه افتقد إلى أهم آليات البعث الكلى فى الانتقال بالفلسفة من النظرية إلى التطبيق، ذالكم الإجراء الذى أخذه المفكر المصرى مصطفى النشار على عاتقه منذ العام ١٩٨٨م حيث كتابه الأشهر» فلاسفة أيقظوا العالم« ليلفت الأنظار إلى أن الفلسفة قادرة على القيادة والتوجيه، وليست مجرد نظريات ميتافيزيقية منفصلة تمامًا عن الواقع.

وبالانتقال من الميتافيزيقا إلى الإجراء.... من النظر إلى العمل... نجد انفصالًا تامًا فى الأخلاق التطبيقية لفلسفة القانون بين النظرية والتطبيق، ولعل هذه الأخلاق من أهم القضايا التى نعيشها فى واقعنا المعاصر، فما تدرسه فلسفة القانون من عدالة ناجزة وروح القانون وأخلاقيات التقاضى بين الخصوم شئ، ومايتم تطبيقه شئ مغاير تمامًا، ولعل ذلك يرجع إلى سببين رئيسيين، الأول تزييف الحقائق، حيث تفشى آليات ذاك التزييف فى المجتمع من جزئية التطبيق للقانون وعدم عموميته، ومن استمرار للواسطات والمحسوبيات، واستمرار الأناذاتية التى ترسخ للعنجهية والغطرسة وتزيد تمكينًا للنفس الاستبدادية..... والثانى غياب الوعى، حيث دور النخبة التى لا تخرج بأفكار جريئة أو جديدة بقدر ما تحافظ على النمطية السائدة، وكذا انتشار الأمية التى تمثل العائق الأكبر فى وجه أى تقدم مدنى أو حضارى.

---

(١) بقلم: د. محمد ممدوح عبدالمجيد، دكتوراه الفلسفة اليونانية، كلية الأداب ـ جامعة القاهرة.

المفارقة إذن تخاطب جدلية الواقع والممكن، المتحيز والمفارق، لنضع أيدينا على الجروح بمصداقية المواجهة، وموضوعية التشخيص، لننقل أنفسنا نقلة حضارية تستوجب احترام الآخر وتقدير الذات، ولعلها تكون النقلة النوعية الأهم التى ترسخ للأخلاق التطبيقية فى جانب هام من حياتنا اليومية، جانب القانون بمشتملاته من قضاء وتقاضى ودفاع وخصوم، لتقدم الفلسفة دليل براءتها من تهمة الانغلاق والإغراق، الانغلاق على الذات.... والإغراق فى التنظير.

ومن ثمّ فإن هذا البحث يواجه عدة إشكاليات يمكننا إجمالها كالتالى:

١) هل يمكن الانتقال بالأخلاق الإجرائية فى فلسفة القانون إلى التطبيق الفعلى؟

٢) ما حدود الأزمة وأبعاد المشكلة؟

٣) كيف تذوب النظرية إغراقًا فى التأمل؟

٤) هل يمثل التزييف وغياب الوعى بحق أهم المشكلات التى تواجه الأخلاق التطبيقية؟

٥) إلى متى تظل أخلاقيات القانون للكتابة فقط دون التطبيق؟

٦) ما الدور المنتظر من النخبة فى صناعة هذا الوعى؟

هذه الإشكالات وغيرها من محاور اهتمام الباحثين فى الأخلاق التطبيقية لفلسفة القانون، فى محاولات جادة للوصول إلى أخلاقيات تعيش فى قلب تلك القضايا، وتدب بأقدامها على سطح تلك الأحداث، لتكون تلك البداية نحو مواجهة المشكلات بمصداقية، وتنظير الواقع بموضوعية لوضع أُطر جديدة يلمس الجميع آثارها، ولعل ذلك الرهان الأكبر نحو الانتقال إلى احترام المبادئ وتفعيل وجودها.

إن قضايا فلسفة القانون التى تمثل عبئًا فكريًا فى واقعنا المعاصر بما تحمله من تحديات تمثل مواجهة مباشرة للضمير الإنسانى فى المقام الأول، ففى الوقت الذى انشغل فيه الشرق بتزييف الحقائق وتغييب الوعى عن عمد، كان الغرب يدب بأقدامه فى قلب التاريخ معلنًا تكامل أُطر العدالة التى لا تعترف بدين من الأديان، أو

عقيدة من العقائد، فالعقيدة الوحيدة لديها هو الإنسان أينما حلّ أو ارتحل، الإنسان المكرّم، سيد هذا الكون، لا تمثل عقيدته أو شكله أو جنسه أى عائق للعدالة، مثلما يعانيها الشرق، بحيث نقرر باطمئنان أن الشرق فى حاجة إلى تجديد نظرته لفلسفة القانون وقضاياها، لا أسوة بالغرب، ولكن إرتكازًا إلى المبادئ والأخلاق الشرقية التى علّمت العالم من قبل حقيقة العدالة ومصداقية التعامل...... هذا أول الزاد.... وبداية الطريق.

ولكى تتضح لنا أبعاد تلك المعضلات الكبرى لابد من العروج على النقاط التالية:

أولًا: علم القانون وفلسفة القانون.

ثانيًا: هل الفلسفة قادرة على الحل.

ثالثًا: المعضلات الكبرى فى فلسفة القانون.

رابعًا: آليات المواجهة.

خامسًا: تفعيل تلك الآليات.

خاتمة.

أولًا: علم القانون وفلسفة القانون

هناك فرق كبير بين علم القانون، وفلسفة القانون، فعلم القانون علم وصفى تحليلى يقوم بوصف الأنظمة القانونية المختلفة ويؤسس للفوارق بين القوانين المدنية والجنائية وإمكانية تطويرها وضرورة سن القوانين لحماية المجتمع وإلزام الأفراد والمؤسسات بالحقوق والواجبات، فى ظل مساواة تامة بين الجميع، وتاليًا يمكن القول بأن علم القانون يهتم بخمس قضايا رئيسية وهى:

١) ضرورة وجود قانون يُعطى الحقوق ويُلزم بالواجبات.

٢) ضرورة تأسيس القوانين على أسس العدل والمساواة، فالجميع أمام القانون سواء.

٣) ضرورة عمومية النصوص القانونية بحيث لا تكون مشخصنة، أو تطبق على فئة بعينها ولا تُطبق على بقية الفئات.

٤) فساد القانون يعنى فساد الدولة، وصلاحه يعنى صلاح الدولة، ويتوقف ذلك على مدى قربه أو بعده من مبادئ العدل والمساواة.

٥) أن يتجرد القانون عن الأهواء والمصالح الشخصية ويتمثل ذلك فى شخص المشِّرع وفى النص المشَّرع.

أما فلسفة القانون فهى تنظر إلى الترتيب الداخلى والتنظيم البيانى للقانون، وملائمة التشريع للظروف المعيشية والاجتماعية والجغرافية للبيئة التى يُشَّرع لها القانون، إذ أن هناك قانونًا صالحًا ومستقيمًا من حيث شروطه ومبادئه، لكنه يصلح لمجتمع مُعين ولا يصلح لآخر، وهذا هو دور فلسفة القانون، كما أنها تبحث فى الشروط التى ينبغى توافرها فى المشَّرع، كما تبحث فى مدى صلاحية القوانين أو فسادها والعلل وراء ذلك.

وتسعى فلسفة القانون إلى وضع معايير ومستويات فلسفية تحتكم إليها لتقييم القانون وصولا إلى أفضل القوانين، وعلى أسس من مبادئ العدالة، لكن هل يعنى ذلك تجريد القانون من أهداف الواقعية والسير فى اتجاه المثالية البحتة والقيم المجردة، وهو ما يسلب القانون محتواه الأساسى.

قطعًا تلك المثالية شئ وارد فى أذهان فلاسفة القانون، لكنها ليست هى الأساس، أو بمعنى أدق، هم لا يهتمون بالمثالية على حساب الواقعية، ولا بالواقعية منفصلة عن المثالية، وإنما تحاول فلسفة القانون أن تسير بالطرفين سويًا، فتمزج منهما طريقًا واحدًا يختلط فيه عقل المشرع بحكمة الفيلسوف، على أسس من مبادئ العدالة والمساواة وتحقيق القيم القانونية كلما أمكن، والسعى وراء المثاليات التى يمكن أن تكون واقعًا فى كل سبيل ممكن.

إنه يمكننا القول بأن علم القانون هو الذى يهتم بالنصوص التشريعية لأجل الوصول إلى العدالة، أما فلسفة القانون فهى التى تحدد المسالك المؤدية إلى تلك

العدالة، كما تحدد الأُطر العامة التى تسير العدالة فى ركابها، والتى بدونها لا تغدو هناك عدالة، ولا يغدو هناك قانونًا.

وصلة فلسفة القانون بعلم القانون صلة وثيقة، إذ أن هناك العديد من الفلاسفة كانوا مشرَّعين لأوطانهم، مثل بروتاجوراس الذى كان يضع القوانين للمستعمرات اليونانية الجديدة، ومثل أفلاطون الذى وضع تشريعات هى الأكبر والأوضح والأكثر تفصيلًا فى بلاد اليونان، ومثل شيشرون الذى استمدت من كتاباته النصوص التشريعية فى عهد الإمبراطورية الرومانية، وعلى أسس ومبادئ القانون الطبيعى لدى شيشرون قامت الحضارة اليونانية وظلت عامرة فى بلاد شتى ردحًا من الزمن.

ثانيًا: هل الفلسفة قادرة على الحل

السؤال الذى أجده شديد الإلحاح كلما اشتدت بنا الخطوب، وتكاثرت حولنا الأحداث، هل الفلسفة قادرة على الحل؟ وعند هذا التساؤل يقفز إلى ذهنى حقيقتين هامتين، الأولى ذاك التطور الذى لحق بالفلسفة عبر عصورها المختلفة، فلو مكثت الفلسفة تدور فى فلك سقراط وأفلاطون وأرسطو لما كان ثمة عصر النهضة بعباقرته وعظمائه، ولما كانت الفلسفة الإسلامية بشموخها وعطاءها وتجديدها لروافد الفكر الإسلامى، ولو ظلت الفلسفة حبيسة هذه الأفكار لما كان ثمة رولز وجون ديوى وعبد الوهاب المسيرى ومصطفى النشار وحسن حنفى، ولو توقفت الفلسفة عند هؤلاء لتوقفت الحياة، لأن الفلسفة تعنى الحياة، وانعدامها يعنى الموت، إن لم يكن عضويًا فعلى أقل تقدير إكلينيكيًا.

هذا يُفضى مباشرة إلى حيوية الفلسفة وكونها ابنة شرعية لعصرها وظروفه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وكونها أداة التغيير الأولى.

أما الحقيقة الثانية فهى نتيجة للأولى، إذ أن الفلسفة بتطورها إنما تعنى ضرورة انتقالها فى وقت من الأوقات من رحاب النظرية إلى التطبيق، لتصبح فلسفة تطبيقية تعيش وسط هموم الناس وتعالج أطراحهم.

إن أحفاد أفلاطون الذى سعى إلى التمكين لهم، لم يهتموا بهذا التمكين، ولم

يسعوا إليه، إذ نصطدم فى ميدان الفلسفة بعدة عقبات كبرى، إذ ليس هناك من باحث فى الفلسفة إلا وهو أحد ثلاث، الأول.... واهى العزيمة عازف عن المشاركة ولو بالرأى، إما لعدم امتلاك الفكرة وإما لعدم القدرة على الصياغة، والثانى.... مقبل على كل ما يستطيعه من المشاركات من باب الوجود والظهور لا من باب القدرة على الإبداع، فيكون وجوده شكليًا أكثر منه جوهريًا.... والثالث وهو النوع الأقل الذى يشارك عن وعى وقدرة على الإبداع، وهؤلاء وحدهم هم القادرون على قيادة سفينة التفلسف.

لعل وجهة النظر تلك نذير خطر على مستقبل الفلسفة فى وطننا العربى وخاصة فى مصر باعتبارها مهد الفلسفة منذ فجر الضمير الإنسانى وإشراق شمس العقل على الكون، خاصة إذا كانت الكارثة تتمثل فى انشغال أبناء الفلسفة بأكل العيش كما يقول الدكتور النشار «إن جُل المتخصصين مشغولون بأعمال التدريس والانتدابات وكتابة المذكرات التدريسية توفيرًا للحد الأدنى للحياة الكريمة لهم ولأسرهم لتدنى أوضاعهم المادية عمومًا وعدم رعاية الدولة لهم وهذا ما يقلل فى ذات الوقت أيضًا من إنتاجهم العلمى المتميز، نظرًا لأنهم لا يقومون بالبحث العلمى عادة إلا بغرض التقدم للترقية وحتى معظم الأعمال التى يقدمونها لذلك الغرض عبارة عن أبحاث أو كتيبات منشورة فى مطابع خاصة على نفقتهم الشخصية وليست فى دور نشر عامة بحيث يمكن تداولها وتناولها تناولًا نقديًا[١].

أضف إلى هذا العبء الاقتصادى، عبئًا من نوع آخر، من ذلك ما يعاينه المبدعون الحقيقيون من طمس لهوية أفكارهم عبر ديكتاتوريات اجتماعية أو سياسية معينة، حيث لا يصلح نبات الفكر فى ظل تربة ديكتاتورية يغذيها الاستبداد، إذ لا غنى للفيلسوف عن الحرية، يقول الدكتور عزت قرنى وهذا كله يؤدى بنا إلى الربط الجوهرى بين النشاط الفلسفى والحرية، فلا إمكان للفلسفة فى اطار العبودية لسلطة ما أيًا كانت، ويترجم هذا على المستوى الشخصانى بما يسمى باستقلال الفيلسوف،

---

(١) د. مصطفى النشار، الأورجانون العربى للمستقبل، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، سنة ٢٠١٤، ص ١٢٢.

فالفيلسوف «الموظف» أو «الأيديولوجى» أو «المرتزق» إن هو إلا فيلسوف زائف، بل هو فى النهاية عدو الفلسفة، وليس استقلال الفيلسوف مؤديًا إلى انفصاله عن المجتمع، بل هو استقلال عن السلطات القائمة فى المجتمع ليكون هو نفسه سلطة جديدة، من نوع أعلى، وربما نجح فى التعبير عن القوى الحقيقية فى الشفافية، تلك التى تتعدى مصالح السيطرة الاقتصادية والسياسية بقدر ما يمكن ذلك، لتكون هى «الذات العليا» فى مقابل «الأنا» الفاعل فى ثنايا الأحداث اليومية»[(١)].

هذا النقد للذات يُفضى دومًا إلى إرادة التغيير، إرادة الانتقال من مرحلة الفلسفة إلى مرحلة التفلسف، من الفكر إلى التفكير، من التقليد إلى الإبداع، ذلك أن مجرد قراءة الفلسفة هو ضد الفلسفة ذاتها، لأنها ما قنعت أبدًا بالقراءة، ولكنها تأبى إلا تعليم التفلسف.

من هنا تشق الفلسفة التطبيقية غبار تلك المعركة، وجود الفلسفة على الأرض لئلا تندثر فى طيات التراث والأوراق التى تناثر عليها تراب الزمن، وهذا كفيل بلفت الأنظار نحو ثلاث نقاط هامة تفعيلًا للفلسفة التطبيقية.

١) الفلسفة دافع إلى تعليم التفلسف، ولن يتم التفلسف إلا بقراءة ماضى الفلسفة، بالمثل تمامًا كما لا يُصنع المستقبل إلا بالارتكاز إلى قواعد الماضى.

٢) انتهت فلسفة القول لتبدأ فلسفة الفعل، لذا كانت الفلسفة التطبيقية بداية الانطلاق نحو تخريج جيل قادر على مواجهة أعباء الحياة ومشكلاتها وفق آليات فكرية غير نمطية، وغير تقليدية، آليات تخرج من العقل موافقة للواقع، وليس الواقع هو الذى يفرضها على العقل تحت أى ظرف.

٣) فرق كبير بين التأريخ للفلسفة وصناعة الفلسفة، هو ذاته الفرق بين إعمال العقل وإعمال البصر، وهو ذاته الفرق بين مؤلفين للمفكر الدكتور مصطفى النشار، أحدهما يحمل عنوان «تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقى»

---

(١) د. عزت قرنى، الفلسفة المصرية.. شروط التأسيس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٩٢م، ص ٢٧.

والآخر يحمل عنوان «الأورجانون العربى للمستقبل» الأول تاريخ، والثانى فلسفة، الأول يقتصر إبداعه على الربط بين فصول ومحاور الكتاب، والثانى لا حد للإبداع فيه لأنه يمثل رؤية المفكر الشخصية لصناعة نهضة عربية.

إن إدراكنا لهذه الحقائق قادر على تلك النقلة النوعية، الانتقال إلى معرفة المعرفة، أو تعقل العقل، وإخضاع المنقولات للمعقولات، فبهذا الإدراك وبذاك الوعى يمكن الخروج من مأزق كبير تعيشه الفلسفة اليوم فى مصر وفى عالمنا العربى بأسره خاصة فى ظل هذه القلاقل السياسية الكبرى.... إنه واقع مؤسف، واقع لا يحمل اسمًا غير الضياع مثلما وصفه الدكتور قرنى بقوله» يمكن أن نوجز وصف الوضع الفلسفى المصرى القائم بكلمة واحدة، هى الضياع، وليس هذا بتعبير أدبى أو انفعالى، وإنما هو وصف موضوعى دقيق لأن له مضمونًا مجددًا يتمثل فى شيئين، عدم تحديد الهوية المصرية، وعدم معرفة الأهداف العامة للمجتمع، وما ينتج عن ذلك من افتقاد خطة عملية للتحرك القومى»[١].

إذا وصلنا إلى هذا الوعى بالمخاطر والتحديات والعقبات، يمكننا القول إجابة على السؤال المطروح بادئًا، بلى الفلسفة قادرة على تقديم كافة الحلول لكافة الأزمات بما فى ذلك أزمات وعقبات فلسفة القانون.

ثالثًا: المعضلات الكبرى فى فلسفة القانون

تواجه فلسفة القانون العديد من المعضلات، منها ما هو فلسفى بحت مثل إشكالية أصل القانون وذاك الصراع المرير بين الطبيعيين والوضعيين[٢] والذى لم يحسمه الزمن بعد، وإشكالية نشأة الشر، وإشكالية مؤهلات القضاة العلمية والأخلاقية، فهذه إشكالات فلسفية نظرية لا تدخل ضمن المعضلات الواقعية التى نعانيها على أرض

(١) د. عزت قرنى، المرجع السابق ص ٣٤.

(٢) يمكن الرجوع إلى رسالتنا للدكتوراة بعنوان «فلسفة القانون بين الاتجاه الطبيعى والاتجاه الوضعى أفلاطون وشيشرون نموذجًا» وكانت تحت إشراف أ.د مصطفى النشار، جامعة القاهرة ٢٠١٤م، ص ١٨ وما بعدها.

الواقع فى مصرنا اليوم، أقصد بها تلك الإشكالات التى تقدح فى إقامة دولة العدالة وتناهض أسس الاستقرار والتقدم باعتبار القضاء ركيزة أساسية للعدالة، وباعتبار العدالة مناط كل تقدم ورخاء.

من تلك الإشكاليات الواقعية التى نعانيها فى حياتنا اليومية إشكاليات العدالة الناجزة وموضوعية القانون وروح القانون، ثم العروج على أسباب تلك الإشكاليات حيث أمية المتقاضين وغياب روح التسامح وتزييف الوعى الذى يمارسه النخبة عن عمد أو غير عمد، ويمكن اختصار بعضًا من تلك الإشكالات كالتالى:

١) العدالة الناجزة: جاء فى وصايا أمنحتب لابنه «العدالة البطيئة ظلم»(١).

هذا المفهوم، بطء العدالة يُعد ظلمًا يجد له صدى فى عقول ونفوس البشر جميعًا، ولعله وجد صداه البالغ فى تساؤلات المصريين كل يوم، من الذى قتل شباب الثورة فى ميادين مصر فى تورثين كبيرتين متتاليتين اهتز لهما وجدان العالم وضميره؟ أين الجانى؟ ولماذا أقدم على إزهاق أنفس طالبت بحياته هو باعتباره أداة رخيصة فى يد من يمولونه!! ألم يطالب هؤلاء الأبرياء الذين هم أحياء عند ربهم يرزقون بالعيش الكريم والحرية للجميع والعدالة الاجتماعية!!

أليست هذه مطالب مشروعة؟

فمن القاتل إذن؟!

ألا يثير بطء عملية التقاضى الاشمئزاز فى نفوس ذوى الضحايا والمهتمين بمثل تلك القضايا؟؟

إن أزمة بطء التقاضى تُعد الأكبر فى فلسفة القانون، ولابد من عدل سريع بحد توصيف شيشرون(٢) أو ما نسميه حديثًا باصطلاح «العدالة الناجزة» أى العدالة التى تضرب بيد من حديد على يد الجانى فى أسرع وقت ممكن حتى يرتدع الجميع، وحتى

---

(١) زيجريد هونكه، شمس الله تسطع على الغرب، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، سنة ١٩٨٥م، ص ١٦.

(٢) Cicero: the laws، Trans into English by Nial Rudd، oxford uruiversity، New york، 1998، B 2، p، 18

تسود العدالة ويأمن بها الناس على حياتهم، ولعل تلك القضية من أبرز المعضلات التى تواجه دولة العدالة فى مصر اليوم.

٢) موضوعية القانون: الموضوعية تعنى العمومية والشمولية والتجرد عن الشخصية والأهواء، بحيث يصبح القانون عامًا يطبق على الجميع بالعدل ويقف أمامه الجميع سواسيه، ليكون دور القاضى قانونًا ناطقًا، والقانون قاضيًا صامتًا[١]، وهذا يقتضى سلامة المواد التشريعية من العبث والأهواء وخضوع الكل للقانون حتى الأقوياء، لأن البديل سيكون كارثة لا يحتملها أحد.

إن الإحساس بالقهر والظلم وإنعدام الأمن والأمان عادة ما يؤدى إلى سيادة مظاهر الأنانية والتعدى على الآخرين والتمدد على كل اللوائح والقوانين وسيادة روح اللامبالاة والسلبية والعنف لدى الأغلبية العظمى من أفراد المجتمع[٢] وهو ما ينذر بالخطر لأن غياب العدالة أحد أكبر عوائق التنمية وسبب رئيس فى سيادة التخلف، يقول الدكتور النشار بعد نقده للعدالة المزدوجة وتطبيقها فقط على الضعفاء دون الأقوياء ما نصه «إن من أهم أمراضنا وأوجاعنا إذن غياب العدالة، ومن ثمّ غياب النظام، والتخلص من هذا الوجع لا يمكن إلا بالعودة إلى تحقيق العدالة بالتطبيق الحازم للقانون فى كل صغيرة وكبيرة، على كبار القوم قبل صغارهم، على أثريائهم قبل فقرائهم، على الحكام قبل المحكومين، وإن التزم الأوائل بالقانون وطبقوه على أنفسهم قبل غيرهم فى كل صغيرة وكبيرة، التزم به الآخرون، وكانوا فى غاية السعادة بهذا الالتزام لأنه سيعود عليهم بكل فائدة»[٣].

هذه القضية صيغت منذ القدم فى عبارة «قوة القانون أم قانون الأقوى» وتعددت آراء السوفسطائيين بسببها، ثم جاءت عنصرية أفلاطون لتقضى على كل أمل فى العدالة الحقيقية فى تشريعاته حيث فرق بين السادة والعبيد، فأعطى السادة كل

(١) Ibid.، p.24.

(٢) د. مصطفى النشار، العلاج بالفلسفة، الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٠، ص ١٣٢.

(٣) د. مصطفى النشار، الأورجانون العربى للمستقبل، ص ١٦١.

الحقوق، ونزع عن العبيد كل الحقوق، بما فيها حق الحياة ذاتها[١]، ثم استمرت تلك المعاناة عبر العصور، فالأقوياء يشرعون ما يتفق ومصالحهم، والضعفاء يتذمرون بصمت وخشوع، حتى بلغ الأمر ذروته فوق أرضنا الطيبة، ولعل ذلك كان أحد أهم أسباب ثورة يناير ٢٠١١م، لذا نادى الثوار بالعدالة، عدالة التقاضى، وعدالة توزيع الثروات.

وبعد ثورتين دفع فيهما الشعب خيرة أبنائه، لا تزال الموضوعية غائبة كلًا وجزءًا، ولا تزال الواسطة والمحسوبية منتشرة فى كل أمور حياتنا، ولا تزال الأنا ذاتية التى نسمعها فى عبارات علية القوم « ألا تعرف من أنا »، أنا فلان، ومنصبى كذا، وعبارات تدل على الطائفية والنرجسية وتغذى النفس الاستبدادية واللغة العدوانية بين كافة أبناء المجتمع.

أضف إلى ذلك كله معضلة أخرى من النوع الأخلاقى تتسبب بطريقة مباشرة فى عدم موضوعية القانون، وهى شهادة الزور، تلك التى حرمها العقل منذ بزوغ فجر الوجود الإنسانى، فحرمها أفلاطون بقوله «إن المشرع المفكر يجب أن يحذف القسم الذى يقسمه كلًا من المختصين فى نظام القضية الخاصة، إذ أن المدعين يحنثون فى أيمانهم»[٢] ثم كتب قانونًا يقضى فيه بحرمان شاهد الزور من الشهادة إذا ما ثبتت عليه تلك الجريمة مرتين، وفى الثالثة يقدم للمحاكمة ليتلقى حكم الإعدام إذا ثبتت إدانته[٣].

وهذه الجريمة الأخلاقية منافية للتعاليم الدينية فى أى دين، وفى أى عُرف، ولا يقبلها أى عقل، فضلًا عن أضرارها البالغة، من قضاء متعمد على العدالة وقتل للمساواة وإزهاق للحقوق، إلا أنها تذهب بمروءة أصحابها وأخلاقهم إلى أحط درجة ممكنة، فكيف الحال وهى منتشرة اليوم فوق أرضننا، ألا تحتاج مواجهة بيد من حديد، وألا تحتاج تلك الجريمة إلى قانون رادع مثل ذلك القانون الأفلاطونى!!

---

(١) د. محمد ممدوح، العدالة من المفهوم إلى الإجراء، ابن النديم للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، سنة ٢٠١٤، ص ١٩٦م وما بعدها.

(٢) أفلاطون، محاورة القوانين، ترجمة محمد حسن ظاظا، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، سنة ١٩٨٦م، فقرة ٨٧١، ص ٥٣٧.

(٣) نفسه فقرة ٨٦٣، ص ٥٢٣.

٣) روح القانون: فى أى قانون قديم كان أو حديث فرق بين العمد والخطأ، بل إن القوانين تصنف العمد إلى عدة أصناف، وهذا حكمة من المشرع توخيًا للعدالة وحرصًا على تحقيقها، لكن المعضلة الكبرى التى نعانيها واقعًا مريرًا، أنه رغم وجود روح فلسفية للقانون، لا توجد روح واقعية للقانون، وهذا يرجع إلى أمرين، خلل فى التشريع، وضعف بيانات أمام القضاة، وهذه القضية ذات رحابة فكرية كبرى فى الفكر اليونانى والإسلامى على السواء، حيث نالت اهتمام الجميع بها.

ففى القديم يذكر شيشرون واقعة شهادة هى الأغرب من نوعها، حيث يكون الابن شاهدًا وحيدًا على أبيه فى واقعة تزوير أوراق رسمية، ويُستدعى الابن أمام القاضى، فيشهد بما حدث دون كذب أو مواراة، فما كان من القاضى إلا أن حكم ببراءة المتهم، رغم ثبوت التهمة عليه، وكتب مبررًا هذا الحكم «إن هذا الأب محسن لأنه أحسن تربية ابنه، ولولا تلك التربية الحسنة لما شهد الابن بالحق، فهذا الأب محسن ولا يليق به سوى الإحسان»[(١)] هذا بالضبط أبلغ مثال لروح القانون، ولكنه يتوقف على مدى البيانات المتاحة أمام القاضى من ناحية، وعلى ذكاء القاضى الفطرى وفراسته من ناحية أخرى، لذا ترك التشريع الإسلامى حق التعذير للقاضى مفتوحًا بحسب ما يرتأيه مناسبًا لشخص المعتدى، فمن الناس من تقومه النظرة، ومنهم من لا يقومه سوى الحبس والضرب، وهذا مبلغ التشريع فى روح القانون الذى نتمنى عودته ونراه فى محاكمنا، خاصة فى ظل واقع مرير لا يحتمل تعصب من أى نوع، وليس من سبيل سوى تلك الروح القانونية التى نفتقدها.

رابعًا: آليات المواجهة

تعد هذه الإشكاليات السابقة اختصارًا لواقع مرير تعيشه فلسفة القانون التطبيقية، ما الحل؟ وما المخرج إذن من تلك الإشكاليات؟!

مثل هذه القضايا لا يصلح معها الحل الفردى، ولكنها فى حاجة إلى حل مؤسسى تتضافر فيه جميع الجهود، بداية من شخص المشرع وإعادة النظر فى تشريعاته بحيث

(١) Cicero، Op. cit B3. o0 46.

تراعى المبادئ العامة للعدالة وتتوخى تحقيقها، ثم فى ثقافة القاضى نفسه وسمو نفسه وعقله وفكره، ثم فى مواجهة الأمية التى يدخل فيها أكثر من ٤٠٪ من الشعب، ثم نشر ثقافة التسامح، ثم دور النخبة فى صناعة الوعى، وهذا إجمال يقتضى التفصيل كالتالى:

١) مراعاة المبادئ العامة للتشريع: لعل عمل المشرع هو الأخطر فى المنظومة المؤسساتية للدولة ككل باعتبارها كيان سياسى عليه حفظ رعاياه ومراعاة مصالحهم وشئونهم، لأن المشرع بمثابة الطبيب الذى يقدم الأدوية الناجعة للأمراض المنتشرة، ومن ثمّ فلابد وأن يكون شخصًا ممتازًا ومميزًا بعقله وروحه عن الجميع، يقول روسو «يتطلب اكتشاف أفضل قواعد المجتمع التى تتلائم مع طبيعة الأمم عقلًا ممتازًا يرى كل أهواء الناس على ألا يتعرض هو نفسه لأى منها، عقل لا صلة له بطبيعتنا البشرية، ولكنه يدرك جذورها وأن تكون سعادته مستقلة عن سعادتنا ولكنه مع ذلك يهتم بسعادتنا، وأخيرًا يتطلب الأمر أن يرنو هذا العقل ببصره إلى المستقبل البعيد وينتظر يوم مجده فى عهد لم يأت بعد، أى أن يزرع فى قرن ويحصد الثمار فى قرن آخر، بعبارة أخرى، يتطلب الأمر آلهة تمنح البشر قوانينها»[١].

دور المشرع إذن هو الأخطر فى أى كيان سياسى، لذا اشترط فيه الفلاسفة العقل المطلق، أو العقل الذى يسع الجميع ويعلو فوق المصالح الشخصية ويتمتع بالحنكة والرؤية والكاريزما الخاصة التى يستطيع بها جمع الناس حوله وإقناعهم بما شرعه من قوانين «يجب على المشرع أن يخاطب العقل وذلك بكشف الأسباب التى تدعوه لأن يصف لنا ذلك الخط من السلوك بأنه الخط الصواب وأن يخاطب عواطفنا السامية ليجند ما بنا من شرف ورجولة وحماسة كى نصطف جميعًا خلف ما يشرعه لنا من قوانين، ولكى يحرك مشاعرنا تجاهه[٢].

هذا يعيدنا مباشرة إلى الطرق التى نختار بها مشرعينا، حيث يتخلف عن الترشيح

(١) جان جاك روسو، العقد الاجتماعى، ترجمة عبد الكريم أحمد، مراجعة توفيق اسكندر، دار سعد مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ب ت، الفصل السابع، ص ١٢١.
(٢) أفلاطون، القوانين، المقدمة لتيللور ص ٢٢.

الفلاسفة والعلماء والمفكرين الذين هم منوطون بهذا العمل بالأساس، ويتقدم أرباب الصناعة والتجارة ممن عرفوا بهذا الاسم المطاط «رجال أعمال»، ولا يدع هؤلاء الفرصة للمفكرين للترشح بسبب إغداقهم الأموال وإسرافهم فى نفقة الدعاية والإعلان، وهو ما لا يملك المفكرون والفلاسفة أدنى حظ منه، فيتضاءل العقل أمام المال.

هذه المعضلة وحدها كفيلة بهدم منظومة التشريع ككل فى مجتمعاتنا الشرقية عامة ومصر خاصة، فما بالك إذا أضفت إليها كارثة تصويت الأميين الذين يساهمون فى بناء البلد ورسم سياستها دون أدنى وعى لديهم، ودون أدنى حظ من فكر أو علم.

الأمر يزداد خطورة، ويحتاج إلى وقفة لا أصفها إلا بأنها إنسانية فى المقام الأول، إنسانية لأنها تهدف إلى إنقاذ الغرقى وإكرام الصرعى لا أكثر، وهذا يقتضى المواجهة الفعلية والتطبيقية لهذه الإشكاليات دون أن ندفن رؤوسنا فى الرمال، ودون أن نخشى المواجهة الفكرية التى هى شرف لأهلها وقدر عليهم.

٢) مواجهة الأمية: تمثل الأمية العائق الأكبر، ليس فى فلسفة القانون فقط، ولكن فى تقدم أو رفاهية أى مجتمع من المجتمعات، إذ لا يعقل أن يصبح العالم قرية صغيرة فى ظل العولمة التكنولوجية، ولا يزال عندنا فى مصر نسبة كبيرة من الأمية التى هى قرينة التأخر إذ تشير التقارير غير الرسمية على الموسوعة الحرة إلى أن نسبة الأمية فى مصر تتعدى حاجز الأربعون بالمائة، وهذا نذير خطر، لأن الأمية قائد للجهل بكل شئ، والجهل يشكل الضلع الأهم والأخطر فى مثلث الجهل والفقر والمرض باعتباره علة الاثنين الآخرين[(١)].

وليست الأمية عائقًا حضاريًا فقط أمام أى نهضة، ولكنها عائق مادى أيضًا لأنها تقضى على ثروات الأمة وتفقدها الانتفاع بعقول أبنائها الذين يرضخون تحت سيف الأمية وتنتشر السلوكيات الخاطئة التى ترسخ للتأخر، يقول الدكتور النشار «إن العائق الأهم والأعظم الذى يعوق تقدم أية أمة إنما هو الجهل الذى يرزخ تحته

(١) د. مصطفى النشار، من الثورة إلى النهضة، دار المعارف، القاهرة سنة ٢٠١٥، ص ٩٤.

أبناؤها، إذ أن أمة لم تنجح فى تعليم أبنائها وتأهيلهم التأهيل المناسب لا مكان لها تحت شمس الحضارة من قريب أو من بعيد!! فالفرق بين الإنسان والحيوان بداية هو قدرة الأول على التعلم، فإن لم يفعل ظل فى المرتبة الحيوانية سلوكًا وأسلوب حياة، وفقد المجتمع الذى ينتمى إليه إنسانًا كامل الأهلية كان يمكن أن يكون إضافة حقيقية للتنمية فى وطنه وربما للبشرية عمومًا»[١].

وعلاقة فلسفة القانون بالأمية وطيدة، إذ أن نسبة الآميين التى تمثل أربعون بالمائة من الشعب، يحتلون نسبة ٧٨٪ من القضايا المطروحة أمام القضاء، وهذا أكبر دليل على الصلة بين الأمية والقانون[٢] إذ تكثر المشكلات فى المجتمعات الريفية التى يغزوها الجهل، كما يسيطر عليها الفقر أيضًا وهى مفرخة جاهزة للمشكلات اللامتناهية التى تنوء بلادنا بحملها، ومن هنا تكمن أهمية القضاء على الأمية بالنسبة لفلسفة القانون، فالقضاء عليها يعنى انخفاض نسبة القضايا المطروحة أمام القضاء، وانتشار الوعى بين المواطنين واندماج هؤلاء الأميين بعد إزالة أميتهم فى سبيكة صناعة التقدم والرخاء.

٣) نشر ثقافة التسامح: أحد أهم آليات الحلول نشر ثقافة التسامح بين الجميع، بين المتخاصمين، وبين المتقاضين، وبين كافة أفراد المجتمع، وقديمًا حث أفلاطون على إنشاء محكمة من الجيران تكون مهمتها نشر قيمة التسامح بين الجيران المتخاصمين تحقيقًا للصلح والتسامح دون تضييع للحقوق.

إذا بحثت عن السر فى تلك المعضلات التى تواجه فلسفة القانون، بل وتواجه الحياة ذاتها فى مجتمعنا ستجد أنه انعدام التسامح فيما بين أفراد المجتمع وانتشار الثقافة المضادة له، مثل الانتقام والعدوان وروح الشر على الدوام، وهو ما يغذى مقولة «فرقاء لاشركاء»، مع أن الوطن لا يتم بناؤه أبدًا إلا بالمشاركة لا بالمفارقة.

إن هذه الأزمة تواجه مصر بجدية لا هزل فيها، خاصة بعد انتشار الأحزاب السياسية والجماعات الدينية ومنها المتشددون الذين لا يعرفون أدنى بارقة أمل أو شعاع رحمة

(١) نفسه، ص ٩٢.

(٢) وفقًا للتقرير الرسمى الصادر عن وزارة العدل المصرية لعام ٢٠١٤م.

فى هذا الدين فينتهجون العنف والعدوان على الآخر، لا الآخر العقائدى، ولكن الآخر الفكرى، الآخر الأيديولوجى، وكأن الاختلاف الفكرى أصبح مسوغًا للقتل والعدوان.

إن الدوجماطيقية الدينية هى أبغض ما يكون، وأسوأ ما كان... إن بعض الذين يأخذون الإسلام سندًا لتشددهم وتعصبهم الأعمى ومعاداة لمجتمعهم وللمجتمعات الأخرى، إنما هم خارجون عن هذه الطبيعة السمحة للدين الإسلامى، وهم ليسوا دعاة له، بل هم خطر عليه وقدوة سيئة للعقيدة التى ادعوا الإيمان بها، وهم بعيدون عن إدراك حقيقة الإسلام وسمو مبادئه التى تسعى لاحتضان كل البشر دون تفرقة أو دون إقصاء»[١].

إننا بحق نفتقد لغة الحوار، ولعل هذا هو السر فى مأساتنا الكبرى لا فى انتشار القضايا وأعبائها فى فلسفة القانون فحسب، بل فى تشرذم الأمة العربية ومجتمعاتها المحلية، وعلى كل الفرقاء فى عالمنا العربى والإسلامى الآن، وفى ظل هذه الظروف العصيبة أن يقدموا المصلحة القومية العليا للأمة بشىء من التسامح مع الآخر، والتخلى عن التعصب الأعمى للفكرة أو للمبدأ أو للعقيدة التى يؤمنون بها، وليدرك كل الفرقاء والمتعصبين أن الحقيقة دائمًا حمالة أوجه، وأن الوجه الذى يتمترسون حوله باعتباره الحقيقة المطلقة ليس هو على الأقل كل الحقيقة، ومن ثّم عليهم أن يحسنوا الاستماع إلى وجهة النظر الأخرى لعل فى الاستماع إليها والتسامح معها يكون حل المشكلة أو على الأقل يكون السبيل للتقارب أو للتعايش مع أصحابها، ففى التسامح وقبول التعايش مع الآخر بالتعددية التى فطرنا الله عليها وجعلها أساسًا من أسس الحياة البشرية سياسية كانت أو اجتماعية أو اقتصادية أو إبداعية[٢].

هذا التسامح من مسلمات الدين، أى دين، فالدين الحق يجمع ولا يفرق...يوحد ولا يشتت، قيمه واحدة، وغاياته واحدة، السلم والسلام، والتسامح ونشر قيم المحبة بين الجميع، يقول لوك « فالدين الحق لم يتأسس من أجل ممارسة الطقوس ولا من

---

(١) د. مصطفى النشار، من الثورة إلى النهضة، ص ١٣٩.

(٢) د. مصطفى النشار، من الثورة إلى النهضة، ص ١٢٨.

أجل الحصول على سلطة كنسية، ولا من أجل ممارسة القهر، ولكن من أجل تنظيم حياة البشر استنادًا إلى قواعد الفضيلة والتقوى، فكل إنسان يحمل شعار المسيح ينبغى عليه أولًا وقبل كل شرط أن يشن حربًا على شهواته ورذائله، وذلك لأنه من العبث أن تكون مسيحيًا دون أن تكون حياتك مقدسة وأن يكون سلوكهم طاهرًا وأن تكون رقيقًا ومتواضعًا»[1].

إن ثقافة التسامح هى الحل للعديد من المشكلات المتجددة، وكم فى التاريخ من عبر لأولئك المتسامحون الذين هم اصطفوا بتسامحهم صفًا واحدًا فاستطاعوا أن يبنوا بلادًا ويشيدوا حضارات، تلك التى لا تقوم أبدًا إلا بالتعاون لا بالتنابذ والتناحر، ولعل المثل الأقرب لجيلنا، الرئيس الأمريكى أوباما، ذالكم الأسود الذى لم يكن له ولبنى جنسه مكان فى أمريكا فى يوم من الأيام، ثم أصبح رئيسًا لها، وتتجلى إرادة القدر فى قمة التسامح فى اختياره لمنافسته فى الانتخابات هيلارى كلينتون لتكون وزيرة لخارجيته، رغم كل ما قالت فى حقه أثناء الحملة الانتخابية، إنه يلقن درسًا للمتناحرين والفرقاء، كونوا شركاء وتعاونوا لأجل بناء أوطانكم، إنه الدرس الأعظم، ولعله البذرة الحقيقية لنشر ثقافة التسامح لا فى أمريكا وحدها، بل وفى العالم بأسره.

خامسًا: تفعيل تلك الآليات

هذه الإشكالات تمثل معضلات حقيقية فى فلسفة القانون تؤثر بدورها على المراحل التطبيقية لسير العدالة، وهذه الحلول هى أيضًا حلول تطبيقية واقعية، فقط تحتاج إلى صدق النوايا والعزائم على تفعيلها، وكلنا مسئولون عن تفعيل هذه الحلول بنصيب ما، فعلى الجميع أن يشارك فى صناعة الوعى فى اختيار المشرعين الذين هم مناط الأمل فى تحقيق العدالة وصناعة قوانينها، وهذا لن يتم إلا بالقضاء على الأمية، حتى يشارك الجميع فى بناء وطن جديد ترفرف عليه ألوية العدالة الحقيقية.

وعلى كل فرد أن يتحمل مسئوليته كاملة فى تفعيل تلك الآليات، كل حسب

(١) جون لوك، رسالة فى التسامح، ترجمة د. منى أبو سنة، تقديم ومراجعة د.مراد وهبه، مكتبة الأسرة، القاهرة ٢٠٠٥م.

موقعه، فالمعلم عليه دور، والموظف عليه دور، والإعلامى عليه دور أكبر من دور السابقين مشاركةً فى صناعة الوعى، التى هى أعظم صناعة، والتى لا يشارك فيها سوى الشرفاء والمهمومون بهذا الوطن وقضاياه اللامتناهية، وكم كان نقد الدكتور النشار للإعلام المصرى الرسمى هادفًا عندما تساءل عن جدوى نقل المباريات والأفلام والمسلسلات على حساب التربية العقلية والثقافية والروحية للمشاهدين، لماذا لا يفكرون فى التوعية الحقيقية لأبناء هذا الشعب «ألا يفكر المسئولون عن هذا الجهاز يومًا فى أن ينتقلوا على الهواء مباشرة إلى أحد المؤتمرات العلمية أو الندوات أو أن ينقلوا مناقشة علنية لرسالة علمية هامة مقدمة لإحدى الجامعات، مما يكون من شأنه إبراز ذلك النشاط العلمى المضنى الذى يسهر عليه خيرة أبناء مصر من العلماء، كما يعطى القدوة الحسنة للشباب ويقدم لهم أحد النماذج المشرقة لخدمة بلدهم، ألا يفكرون يومًا فى الانتقال بكاميراتهم إلى المواقع الإنتاجية فى المصانع والحقول لينقلوا لنا جانبًا من عرق وكد المصرى الحقيقى لنعرف أن فى مصر أبطالًا حقيقيين فى مجالات العمل والإنتاج وليس فقط فى مجالات الكرة والسينما»[١].

وبتوسيع تلك الدائرة فى صناعة الوعى، لما لا تكون هناك برامج تثقيفية وتعليمية وتربوية، بل وإنتاجية أيضًا، لتقدم النصح والوعى وترتقى بعقل المواطن وتهذب أخلاقة وتنمى ضميره، أليس هذا من واجبات الإعلام القومى.

إن هذه المعضلات كلها أمانة فى رقبة كل صاحب ضمير، وكل صاحب كلمة أو قلم، وصدق الله العظيم ﴿فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا فى الدين ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون﴾ (التوبة آية: ١٢٢) فى إشارة بليغة إلى تحمل من يعلم مسئولية من لا يعلم، تلك المسئولية التى هى شرف لحاملها وحملها واجب، والتخلى عنها خيانة بكل المقاييس.

الخاتمة

من أولى دلائل الدولة القوية والمتقدمة احترام القانون وموضوعيتها وسريانه

---

(١) د. مصطفى النشار، بين قرنين، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٩٩م ص ١٦١.

على الجميع، ومن أولى دلائل فشل الدولة وضعفها انهيار القانون وعدم تطبيقه على الجميع ووجود صدى لمبدأ اللامبدأ وهو «قانون الأقوى»، بما يفتح الباب أمام انهيار العدالة، وبالتبعية انهيار الدولة ذاتها.

وفلسفة القانون لن تقف صامتة أمام هذه الانهيارات، وكل ما تفعله فلسفة القانون لفت الأنظار إلى ضرورة وجودها وشرف نضالها، فهى من أولى الفلسفات التطبيقية التى ينقصها فقط التفعيل، وإذا ما تم تفعيلها فهى قادرة على مواجهة تلك الخروقات التى تنخر فى جسد العدالة.

لن تقف فلسفة القانون أمام تلك الخروقات عاجزة صماء، ولن تكتفى أبدًا بموقف المشاهد الذى لا يحرك ساكنًا، ولكنها توجه الأنظار نحو الحلول الممكنة، بل والواقعية، التى ينقصها فقط إرادة التغيير.

فكم هو مشين تلك المناظر التى تقع أعيننا عليها من عدم احترام بعض ضباط الأمن للقوانين وكسرهم لشارات المرور مثلًا، أو استمرار عنجهية بعض أفراد الجهات السيادية أو القضائية وغطرستهم وتعاليهم على الناس، أو استمرار شراء الأصوات فى الانتخابات التشريعية، كل هذه آفات لابد من وجودها، لأنها دلائل ضعف لا قوة، ونُذر خطر لا أمل فيه، فإما أن نقف للتأمل والمعالجة، وإما السقوط من حسابات التاريخ، وما بين السقوط والصعود يولد الأمل فى صناعة دولة العدالة القوية، كل المؤشرات الفلسفية تؤكد أننا فى الطريق إليها، لكن متى الوصول، إذا صدقت العزائم وأخلصت النوايا المسير نحو علاج تلك الآفات، ولعله يكون قريبًا.

الفصل الثالث عشر

تدريس الفلسفة للأطفال

تدريس الفلسفة للأطفال[1]

إن الإنسان هو الذى يصنع حضارة مجتمعه، ويقود دفة تقدمه وتحضره، ويبنى أمجاده، ويعلى راياته، وذلك بإعمال عقله بالتفكير، حيث يجد لكل مشكل حلًا، ولكل معضلة مخرجًا.

وهذا ما أكده أحد فلاسفة ومفكرى اليابان بقولة[2]: «إن معظم دول العالم تعيش على ثروات تقع تحت أقدامها وتنضب بمرور الزمن، أما نحن فنعيش على ثروة فوق أرجلنا تزداد وتعطى بقدر ما نأخذ منها».

«ولعل هذا، ما جعل الخبراء والقادة يطلقون على العقد الذى نعيش فيه الآن «عقد الدماغ» Decade of Brain، فإذا ما تحررت تلك العقول من براثن الجهل والتخلف والانغلاق والدوجماطيقية والتقبل السلبى، ومارست حقها فى التفكير بلا حدود والنقد؛ فلابد أن ترتفع قدرات الأمة العربية والإسلامية إلى الدرجة التى تجعل منها أمة ذات بأس شديد وعزة وقوة وشأن، وبما تحرزه من انتصارات علمية وتقنية، وما تحققه من تنمية وتقدم علمى مثمر وخلاق»[3].

وانطلاقًا من ذلك يمكن القول: «إن أساس بقاء الانسان فى القرن الواحد والعشرين

---

(١) بقلم: د. حسنى هاشم محمد الهاشمى، خبير المناهج وطرق تدريس الفلسفة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ـ رئاسة مجلس الوزراء ـ مصر.

(٢) www.eouahat.com، retrieved، Oct.9،2006.

(٣) صلاح الدين عرفة محمود: تفكير بلا حدود.. رؤى تربوية معاصرة فى تعليم التفكير وتعلُّمه. (القاهرة: عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٦م) ص ص ١٠، ١١.

هو التفكير، فعلموا أولادكم أيها العرب التفكير وتخلو عن تعليمهم التقفيل (يغلقوا عقولهم ولا يفكرون) وإلا تنقرضوا مثلما انقرضت الديناصورات»[١].

ومن هنا أصبحت قضية تعليم التفكير وتعلمه من القضايا التى تقع فى بؤرة اهتمام الكثير من المجتمعات المتقدمة لاستدامة تقدمها، والمجتمعات النامية لتحقق نهضتها.

وعليه، فإن ذلك يفرض تبعات ومهام جديدة على جميع مؤسسات المجتمع، ومنها المدرسة فى مراحل التعليم المختلفة، ومن أهم هذه التبعات الاهتمام بتعليم التفكير.

ويمكن للمدرسة أن تحقق تلك المهمة من خلال تدريب التلاميذ على التفكير وتشجيعهم على ممارسته، وتزويدهم بالاتجاهات العقلية التى تجعلهم يستخدمون أساليب التفكير فى مواجهة مشكلاتهم الدراسية، أو الشخصية، أو عندما يرغبون فى البحث والتمحيص والتدقيق قبل استنتاج النتائج التى تجعلهم يتحررون من القيود والتعصب للراى والأهواء الشخصية ومن ثم يكون لديهم إتساع رحب من الأفق العلمي[٢]. انطلاقًا من «أن بوابة المستقبل لن يدخلها غير القارئين والمفكرين»[٣].

ولا شك أن إهمال تنمية التفكير السديد لدى الصغار يؤدى إلى تكوين أفراد يجابهون مواقف ومشكلات الحياة بتفكير سطحى أو إندفاع عاطفى أو انفعالي[٤].

---

(١) حسن حسين زيتون: تعليم التفكير.. رؤية تطبيقية فى تنمية العقول المفكرة. (القاهرة: عالم الكتب، سلسلة أصول التربية، الكتاب الخامس، ط ١، ٢٠٠٥) من مقدمة المؤلف.

(٢) فهيم مصطفى: مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد.. استخدام الإنترنت فى المدارس والجامعات وتعليم الكبار. (القاهرة: دار الفكر العربى، ط١، ٢٠٠٥م) ص١١٢.

(٣) فتحى على يونس: استراتيجيات فى تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية. (القاهرة: كلية التربية ـ جامعة عين شمس، ٢٠٠١م) ص ٢٤٤.

(٤) فهيم مصطفى: الطفل ومهارات التفكير فى رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية.. رؤية مستقبلية للتعليم فى الوطن العربى. (القاهرة: دار الفكر العربى، ط١، ٢٠٠١م) ص ١٢٢.

وفى هذا السياق يقول «إدوارد دى بونو»[١] (٢٠٠٥): إن تعليم أطفالك التفكير قد يكون أهم شيء تستطيع أن تفعله. وسيكون الأمر أفضل إذا كان التفكير من النوع الذى يمكن تنمية مهاراته بالمقارنة وبالمجادلة لحظة بلحظة.

والسؤال الآن: ما السبيل لتنمية التفكير السديد (التفكير: العلمى، الإبداعى، الناقد، المنطقى، الأخلاقى، التأملى، السابر، الفلسفى.. وغيره) لدى الصغار؟ الجواب، يكمن فى الممارسة الفعلية والعملية لمهاراته، اتفاقًا مع «Taba»[٢] (١٩٧٩) حيث ترى: أن التفكير واحد من الأشياء التى لا يمكن أن يتعلمها التلميذ ما لم يمارسها بالفعل. ويؤكد هذا المعنى كل من: «كوثر كوجك»[٣] (١٩٩١م)، «Misra»[٤] (١٩٩٧)، «سعاد فتحى»[٥] (٢٠٠٤م).

ويتحقق ذلك من خلال إقحام التلاميذ فى مشكلات، أو قضايا، أو تساؤلات مصاحبة لقصص ومواقف حياتية، ويطالبون فيها بالتفكير، وإبداء الرأى والحكم عليها، والاستقصاء الفلسفى حولها.

وعليه فقد اهتم أهل الفكر التربوى بوضع برامج لتعليم التفكير، ومن أهمها «برنامج تدريس الفلسفة للأطفال» للفيلسوف والمفكر الأمريكى «ماثيو ليبمان» «Matthew Lipman».

وانطلاقًا من ذلك فإن هذه الورقة البحثية تستهدف توضيح وبلورة برنامج «تدريس الفلسفة للإطفال»من خلال للنقاط التالية:

---

(١) إدوارد دى بونو: علّم طفلك كيف يفكر. ترجمة: مجدى عبد الكريم حبيب. (القاهرة: دار الفكر العربى، ط١، ٢٠٠٥م) ص ص ٨، ٣١٩.

(٢) Taba، Hilda: "The problems in developing critical thinking"، Thinking: The journal of philosophy for children، Vol. 1، Nos. 3 &4، 1979، p. 77.

(٣) كوثر حسين كوجك: الإبداع فى المناهج وطرق التدريس. فى الإبداع والتعليم العام. تحرير: مراد وهبة. (القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١م) ص ٤٩.

(٤) Misra، Joya: "Teaching stratification: Simulating interest and Critical Thinking Through research projects"، Journal. Teaching sociology، Vol. 25، Oct. 1997، PP. 278-291.

(٥) سعاد محمد فتحى محمود: اتجاهات حديثة فى تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال. (القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م) ص ٢١٢.

أولًا: الطفل والفلسفة.

ثانيًا: مبررات ونشأة فكرة تدريس الفلسفة للأطفال.

ثالثًا: تعريف تدريس الفلسفة للأطفال.

رابعًا: العناصر الأساسية لبرنامج تدريس الفلسفة للأطفال.

خامسًا: القصة الفلسفية.. مزاياها وسماتها وأهميتها التربوية.

سادسًا: أهداف تدريس الفلسفة للأطفال.

سابعًا: حركة تدريس الفلسفة للاطفال حول العالم.

ثامنًا: الاستقصاء الفلسفى مدخل لتدريس الفلسفة للأطفال.

تاسعًا: الاستقصاء الفلسفى والتعصب وممارسة الاطفال للتسامح الفكرى/ العقلى.

عاشرًا: تقويم تدريس الفلسفة للأطفال.

هذا، ويمكن تناول النقاط السابقة بالعرض التفصيلى على النحو التالى:

أولًا: الطفل والفلسفة

الواقع أن الفكر الفلسفى هو طريقنا إلى معرفة أنفسنا وعالمنا، أنه وعى لتفهم ماضينا وبحث حاضرنا وتوجيه مستقبلنا. ومنذ بداية الكون والفلاسفة يبحثون ويتساءلون، يناقضون افكار سابقة ويأتون بجديدة. فالفكر الفلسفى لا يعرف مكانًا أو زمانًا[١]. «وليس احتكارًا للمشتغلين بالفلسفة، إذ أن الإنسان كإنسان يتميز عن غيره من الكائنات بعقل وهبه الله ليفكر به، والتفلسف ليس شيئًا آخر غير استخدام هذا العقل»[٢]؛ «لذلك فإنه لا يوجد فى الغالب إنسان لا يتفلسف، أو على الأقل فإن لكل منا فى حياته لحظات يكون فيها فيلسوفًا ينظر ويتأمل ويحاول الوصول إلى أعماق

(١) نوال الصراف الصايغ: المرجع فى الفكر الفلسفى. (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٨٣م) المقدمة.

(٢) جوزيف بوخنليسكى: مدخل إلى الفكر الفلسفى. ترجمه وقدم له وعلق عليه: محمود حمدى زقزوق. (القاهرة: دار الفكر العربى، ط١، ١٩٩٦م) ص ٣.

الأمور»[1]، حتى أن الأطفال لا يخلون من التفلسف ومن العلامات الدالة على أن للإنسان استعدادًا طبيعيًا للتفلسف دون تعلم سابق للفلسفة؛ الأسئلة العديدة التى يثيرها الأطفال[2].

ومن الملاحظ أن الأطفال فى مرحلة الإلزام وما قبلها دائمين التساؤل؛ لأن الدنيا (كل ما يحيط بالطفل) بمثابة صندوق مغلق، ووسيلة الطفل لفتح هذا الصندوق هو: السؤال بأداة الاستفهام «لماذا»؟

ويرى كل من: «كمال نجيب»[3] (١٩٨٨م)، «Lipman» (١٩٩٥)[4]، «Turgeon» (١٩٩٦)[5]: أن الإنسان فى طفولته يتساءل (لماذا؟) طالبًا من وراء هذا السؤال إجابة مقنعة، وهذه هى بداية التفكير الفلسفى والتفلسف.

وفى هذا السياق يؤكد خبراء التربية (المهتمين بتدريس الفلسفة للأطفال) على: أن الكبار ليس هم فقط الذين يسألون أسئلة فلسفية، ولكننا نجد أن كثيرًا من أسئلة الأطفال ـ فى صميمها ـ فلسفية[6].

وعلى ضوء هذا، يرى «محمد زيدان»[7] (٢٠٠١م): «أن المرحلة الابتدائية ـ وما قبلها ـ هى المرحلة الدراسية المناسبة لتدريس مادة الفلسفة، باعتبارها طريقة تفكير بخاصة وأن الطفل فى هذه المرحلة دائم التساؤل».

---

(١) محمود حمدى زقزوق: مقدمة فى الفلسفة الإسلامية. (القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٣م) ص ٨.

(٢) محمد قمر الدولة محمد ناصف: المدخل إلى الفلسفة وعلم الأخلاق. (الزقازيق: دار بانسيه للطباعة والنشر، ٢٠٠٠م) ص ٨.

(٣) كمال نجيب الجندى: «تدريس الفلسفة للأطفال.. دراسة تقويمية». (مجلة كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية، العدد الأول، ١٩٨٨م) ص ٢٢٦.

(٤) Lipman، Matthew: "Moral Education higher - order thinking and philosophy for children". ERIC Digest، vol. 107، Mar. 1995، p. 61.

(٥) Turgeon، Wendy: "children and philosophy"، Journal our children، Vol. 22، No. 1، Sep - Oct. 1996، p. 34.

(٦) UNESCO: "philosophy for children"، Meeting of experts on philosophy for children، Paris، 1998، p. 24.

(٧) محمد سعيد أحمد زيدان: تنمية التفكير الفلسفى.. دراسة تربوية. (القاهرة: سفير للإعلام والنشر، ط٢، ٢٠٠١م) ص ١٤١.

فالطفل منذ نعومة أظافره يريد أن يستكشف العالم من حول، وهذا نتيجة أن لديه دافع حب الاستطلاع والفضول والذى يرغب فى إشباعه؛ لذا يطرح العديد والعديد من الأسئلة، والتى يعد الكثير منها أسئلة فلسفية بحته؛ لأنها تتناول أمور خاصة بمأهية الإنسان والكون والطبيعة، وهذه الأسئلة قد يطرحها على أفراد أسرته أو المحيطين به، وقد لا يجد فى الكثير من الأحوال الإجابة الكافية والشافية لبعض الأسئلة، أو قد يرفض بعض الأباء والأمهات الإجابة عن أسئلة الطفل؛ بحجة أنه مازال صغيرًا، مع العلم أن الطفل الأكثر تساؤلًا هو الأكثر ذكاءً، والخطورة فى ذلك أن بعض الأطفال قد يلجأ إلى مصادر أخرى ـ قد تكون غير آمنة ـ للحصول عن إجابة لمثل هذه الأسئلة، لذا يجب أن نجيب عن أسئلة الطفل بأسلوب وبطريقة مناسبة لخصائصه النمائية، ولا نوأد روح التساؤل لديه، بل يجب أن نشجعه على أن يتساءل أكثر وأكثر من خلال الأسئلة التوليدية، وأن نحفزه على التأمل والتخيل، وأن ندخله دار الحكمة من خلال دراسته للفلسفة، استثمارًا للقدرات الذهنية الكامنة لديه، ويعد هذا من أهم الأسباب والمبررات التى دفعت «ليبمان» إلى التفكير فى تدريس الفلسفة للأطفال.

ثانيًا: مبررات ونشأة فكرة تدريس الفلسفة للأطفال[1]

لاحظ الفيلسوف الأمريكى «ماثيو ليبمان» «Matthew Lipman» أن الطلاب الذين يحضرون محاضراته ـ فى جامعة كولومبيا ـ سلبيين غير ناقدين، بالإضافة إلى انخفاض مستواهم فى مهارات التفكير. عكس الأطفال عند بداية التحاقهم بالمدرسة

(١) تم الاعتماد على المصادر التالية:

- Lipman، Matthew: "Philosophy for children"، Thinking: The journal of philosophy for children، Vol. 3، Nos. 3 &4، 1982، p. 37.
- كمال نجيب الجندى: «تدريس الفلسفة للأطفال.. دراسة تقويمية». (مرجع سابق) صص ٢١٢، ٢٢٣.
- روبرت فيشر: تعليم التفكير.. فعاليات الاستقصاء داخل حجرة الدراسة. ترجمة: هشام محمد سلامة. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ٢٠٠١م) ص ٤٨.
- محمد طه: الذكاء الإنسانى.. اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، ٣٣٠، أغسطس ـ ٢٠٠٦م) ص ص ٢١٩، ٢٢٠.

يكونوا مزودين بمستوى عالٍ ومولع بحب الاستطلاع Burning Curiosity، والتلهف والاشتياق إلى التعلم Eagerness to Learn والابتكارية، ولكن تقل الرغبة فى الاستكشاف وحب الاستطلاع والدافع إلى المعرفة والفهم تدريجيًا؛ وذلك تحت تأثير النظم الدراسية التقليدية.

فالمدارس الابتدائية الأمريكية تهتم فى المقام الأول بتعليم التلاميذ التفكير فى موضوعات مختلفة مثل: الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية.. وغيرها، ولكنها لا تهتم بتعليمهم أى موضوع يهتم بالتفكير حول التفكير Thinking about Thinking، وبالتالى تعجز المدرسة فى مساعدة التلاميذ على فهم طبيعة تفكيرهم وتفكير الآخرين.

فالتعليم الابتدائى الأمريكى يعانى من قصور يتمثل فى انعدام الجهود الموجهة لتدريس مجالات الأخلاق والمنطق للتلاميذ، رغم أن الأخلاق هى منطق السلوك، والمنطق هو بمثابة الأخلاق للفكر، وهنا تساءل«ليبمان» «Lipman» فإذا كنا ندرس للطفل فى المنزل، أو المدرسة ما هو صواب وما هو خطأ عن الأفعال.. فلماذا لا ندرس له ما هو صواب وما هو خطأ عن الأفكار؟ ولماذا لا ندرس المنطق مثلما ندرس أخلاق السلوك؟ فالأخلاق والمنطق بوصفهما أدوات فلسفية، أكثر الطرق فعالية لتشجيع التلاميذ على ممارسة التفكير والتقييم، فالمنطق يمكن تعليمه لتلاميذ المدرسة الابتدائية خاصة المنطق غير الشكلى «Informal Logic».

ثالثًا: تعريف تدريس الفلسفة للأطفال

بادئ ذى بدء يجب الإشارة إلى أن تدريس الفلسفة للأطفال لا يعنى دراستهم لتاريخ الفلسفة وعصورها، ولا تعليمهم أسماء كبار الفلاسفة وأعمالهم وأفكارهم ومذاهبهم، ولا درستهم للمشكلات والقضايا الفلسفية.. بل يعنى تدريس الفلسفة للأطفال جعل الأطفال يمارسون مهارات التفكير السديد (الفلسفى، المنطقى، الناقد، والإبداعى.. وغيرها) ممارسة فعلية وعملية وتنميتها لديهم، من خلال إقحامهم فى مناقشة بعض المواقف أو المشكلات والقضايا التى يمرون بها فى حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها، والتى يمكن صياغتها صياغة قصصية، وكذا طرح

تساؤلات حولها، وبالتالى يتمكن الأطفال من التفكير فى التفكير وممارسة التأمل والتخيل.. وغيرها من العمليات العقلية والذهنية.

ويزيد الأمر وضوحًا وتفسيرًا «كمال نجيب (١٩٨٨) بقوله أن: «تدريس الفلسفة للأطفال حركة تربوية جديدة وضع أسسها الفيلسوف الأمريكى «ماثيو ليبمان» «Mat-thew Lipman»[1] وقد بدأ فى سنة ١٩٦٩م بتصميم برنامج أساسى لفلسفة الأطفال يتضمن مجموعة من القصص الفلسفية، يصحب كلًا منها دليل للمعلم. وصيغت تلك القصص فى سلسلة متتابعة تتناسب مع الأطفال بدءًا من الصف الرابع الابتدائى حتى وصل بها إلى الصف التاسع. ثم استكمل بعد ذلك حلقات هذه السلسلة وأصبحت الآن تشمل مقررات تمتد من فصول الحضانة حتى الصف الثالث الثانوى، يغطى كل منها صفين دراسيين... وتنطوى أحداث القصة والعلاقات بين شخصياتها على عمليات تتضمن تفكيرًا صوريًا مشتقًا من المنطق الأرسطى، والاستدلالى والاستقرائى، كما يشمل عمليات تتطلب التمثيل والحدس التلقائى»[2]، ويصاحب كل قصة كتاب/ دليل للمعلم يمكنه من كيفية إدارة الحوار والمناقشات وتفعيل الاستقصاء والبحث الفلسفى، لمساعدة الأطفال على إعمال عقولهم بالتفكير.

رابعًا: العناصر الأساسية لبرنامج تدريس الفلسفة للأطفال[3]

يتكون برنامج تدريس الفلسفة للأطفال من مجموعة من القصص الفلسفية التى

---

(١) ولد الفيلسوف الأمريكى «ماثيو ليبمان» Matthew Lipman فى عام ١٩٢٢م وتتلمذ على يد جون دوى John Dewey، وعمل بجامعة مونتكلير بولاية نيوجرسى، وأسس معهد ترقية الفلسفة للأطفال Insti-tute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC)، وتوفى فى ٢٦ ديسمبر عام ٢٠١٠م.

(٢) كمال نجيب: «تدريس الفلسفة للأطفال.. دراسة تقويمية». (مرجع سابق) ص ص ٢١١، ٢١٢.

(٣) للمزيد من التفاصيل راجع كل من:

ـ مجدى عبد الكريم حبيب: تعليم التفكير فى عصر المعلومات.. المداخل ـ المفاهيم ـ المفاتيح ـ النظريات ـ البرامج. (القاهرة: دار الفكر العربى، ط ١، ٢٠٠٣م) ص ٦٠.

ـ كمال نجيب الجندى: «تدريس الفلسفة للأطفال.. دراسة تقويمية». (مرجع سابق) ص ص ٢١٤ ـ ٢١٦.

ـ سعاد محمد فتحى محمود: «تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية». فى دراسات تربوية. (القاهرة: عالم الكتب، المجلد الخامس، الجزء ٢٤، ١٩٩٠م) ص ٢٢٢ ـ ٢٢٥.

تلائم المراحل العمرية المختلفة، ويتوافر مع كل قصة كتيب/ دليل للمعلم يساعد فى مناقشة محتوى القصة باستخدام الاستقصاء الفلسفى، والتى يمكن عرضها على النحو التالى:

١) وضع «ليبمان» (١٩٨١م) قصة «كيو وجاس» «Kio and Gus» وقصة «بيكسى» «Pixie» للتلاميذ فى مرحلة الطفولة المبكرة (٧ – ٨ سنوات)؛ لتزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة البحث والتفكير.

٢) أما قصة «بيكسى» «Pixie» (١٩٨١م) (٨ – ١٠ سنوات) فتركز على وعى الأطفال بالعلاقات (المنطقية والاجتماعية والأسرية والسببية والرياضية.. وغيرها) فضلًا عن أساليب التعامل مع هذه العلاقات.

٣) قصة «هارى» «Harry Stottlemeir›s Discovery»[(١)] (١٩٧٤م) هذه القصة تقدم لتلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائى، وتتكون من سبعة عشر فصلًا تثير قضايا فكرية وفلسفية، وتدور أحداث القصة بين مجموعة من التلاميذ حيث يفكرون فى تفكيرهم (التفكير فى التفكير)، وفى هذا السياق يكتشفون قوانين التفكير، وأن بمقدورهم تطبيق أنماط التفكير التى توصلوا إليها فى مواقف الحياة الحقيقية بكفاءة وفاعلية.

٤) قصة Lisa [(٢)]: قدم «ليبمان» (١٩٧٧م) قصة «ليزا» للصف السابع والثامن (الصف الأول والثانى الاعدادي)، يلعب أدوارها الأساسية نفس شخصيات القصة الأولى، ونظرًا لأن أبطال القصة الجديدة انتقلوا إلى صف دراسى أعلى، فلقد أصبحوا مهيئين للانتقال إلى مناطق فلسفية جديدة، للبحث والتنقيب عن حلول للمشكلات الحقيقية التى تؤرق أذهانهم، مستخدمين فى ذلك أدوات

---

(١) Lipman، Matthew: Harry Stottlemeir's Discovery، published by the institute for the advancement of philosophy for children montclair state college، December، 1974، Available on line at:http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103298.pdf

(٢) Lipman، Matthew: Lisa، published by the institute for the advancement of philosophy for children montclair state college، December، 1974، Available on line at: http://www.scribd.com/doc/258803166/Lisa-Matthew-Lipman#scribd

التفكير المنطقى التى سبق وأن تعلموها.

٥) قصة «سوكى» «Suki» (١٩٧٨م): خصصت هذه القصة لتلاميذ الفرقة التاسعة والعاشرة من المدرسة الأساسية (الثالث الاعدادى والأول الثانوي)، وتدور هذه القصة حول قضايا الأدب، والفن.

٦) قصة «مارك» «Mark» (١٩٧٨م): خصصت هذه القصة إلى طلاب الفرقة النهائية من المرحلة الثانوية، حيث يواجه التلاميذ المشكلات المرتبطة بالمجتمع الإنسانى.

خامسًا: القصة الفلسفية.. مزاياها وسماتها وأهميتها التربوية

لما كان برنامج «ماثيو ليبمان» (تدريس الفلسفة للأطفال) يقوم على القصة الفلسفية، والتى يتم تقديمه كمثير يفكر الأطفال حوله من خلال عملية الاستقصاء الفلسفى.

١) مزايا القصة الفلسفية وسماتها:

أ) تتناول نظرية من النظريات بالشرح القائم على الحوادث والتحليلات العميقة، أو أسلوبًا من أساليب الحياة بطريقة رمزية وعبارة ذات دلالة ملتوية ومفهوم مجازى، وهى بهذا تدعو قارئها، أو سامعها إلى التفكير والتدبر والغوص وراء المعانى التى تقصدها والمرامى التى تهدف إليها[١، ٢].

ب) تقوم على فكرة فلسفية؛ «لأن الدافع إلى هذه القصص لم يكن الفن القصصى بالذات بل فكرة فلسفية خطرت فى خاطر (ذهن) أحد المفكرين فعبر عنها بطريقة القصة»[٣].

---

(١) محمود على السمان: التوجيه فى تدريس اللغة العربية. (القاهرة: الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٩م) ص ١٣٠.

(٢) حسين سليمان قورة: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى. (القاهرة: دار المعارف، ط١، ١٩٨١م) ص ٨٢.

(٣) موسى سليمان: القصص اللغوى والفلسفى. (لبنان: دار الكتاب اللبنانى، ب ت) ص ٧٩.

ج) قصة من أجل التفكير، حيث ينظر إليها كوسيلة تمدنا بالتالي[1]: حب التعلم من خلال التعرض لأشكال وصيغ قصة مألوفة، سياق للتفكير الناقد ومناقشة موضوعات فى منتهى الأهمية، جماعة القراءة والاستقصاء الفلسفى، إثارة الإبداع والخيال اللفظى والبصرى، فرصة لممارسة مهارات التحدث والاستماع النشط.

د) الخيال له جانب كبير فى القصة الفلسفية. «إن العنصر الخيالى (وخاصة المضبوط) يتيح للأطفال التفكير بصفاء أكبر حول خبرات حقيقية من خلال خبرة تخيلية فعالة»[2].

هـ) تجسد المفاهيم المجردة فى صورة أحداث محسوسة[3].

و) بمثابة إطار قد يجمع بين العديد من أنواع القصص (الاجتماعية، الدينية، التاريخية، العلمية.. الخ) ويدمج فيه الكثير من المقاصد والغايات المطلوب تحقيقها.

ز) تحقق دعائم الموقف الفلسفى.

ح) يعيش الطفل من خلالها فى خلوة فكرية وتأمل عقلى.

ط) بمثابة مثير لشحذ عقل التلميذ لكى يفكر، ويتأمل ويتخيل ـ فى حالة إعطائه الوقت الكافى للتفكير ـ للوصول إلى تكوين وجهة نظر كلية حول أحداث القصة ونهايتها. ثم، مناقشة هذه الآراء للتأكد من صحتها، والتى قد يكتسب المتعلم من خلالها الإمعان والتريث فى التفكير، والمرونة الفكرية، والتسامح الفكرى، والكلام بمعنى آخر قد تمكن المتعلم من الممارسة الفعلية والعملية للعديد من مهارات التفكير الفلسفى وغيرها من مهارات التفكير السديد.

٢) الأهمية التربوية للقصة الفلسفية:

«إن أهمية القصة تكمن فى أنها تبدأ من الواقع الذى يعيشه الطفل، وتقترب به

(١) مجدى عبد الكريم حبيب: تعليم التفكير فى عصر المعلومات. (مرجع سابق) ص ١٥٩.

(٢) روبرت فيشر: تعليم التفكير.. فعاليات الاستقصاء داخل حجرة الدراسة. (مرجع سابق) ص ١٤٧.

(٣) يحيى هويدى: مقدمة فى الفلسفة العامة. (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م) ص ص ٣٦، ٣٧.

تدريجيًا إلى عالم الكبار، أى أنّها لا تنطلق من واقع غريب كليّة، وإنّما تستند إلى أرضية يقف عليها الطفل، لينطلق منها إلى عالم أكثر غنى واتساعًا»[١].

فالقصة قد «تساعد على تحقيق الشخصية المتكاملة للأطفال من جميع النواحى»[٢] من خلال:

١) تزويد الأطفال بالمعلومات العامة والحقائق المختلفة عن المجتمع الذى يعيشون فيه وعن العالم من حولهم، وأيضًا تزويدهم بالحقائق والقوانين العلمية، وربطهم بالتطورات العلمية المختلفة[٣].

٢) إدراك التلاميذ للعلاقة بين المفاهيم التى تتضمنها القصة والبيئة والقدرة على التعبير عنها بلغتهم وأسلوبهم.

٣) تنمية القدرة لدى التلاميذ على توظيف المفاهيم والحقائق والمعلومات التى تشتمل عليها القصة فى مواقف جديدة.

٤) تنمية مهارة إصدار الأحكام الصحيحة على المواقف والأحداث والقضايا والمشكلات الحياتية، بشكل يتناسب مع مستواهم وبما لديهم من معلومات وحقائق تمكنهم من تفسير وتحليل ونقد تلك المواقف والخروج بنتائج سليمة[٤].

٥) إنها تكسب المتعلم مهارة القراءة والبحث[٥].

٦) إنها تنمى لدى الطفل القدرة على التعبير حين يطلب منه إعادة سرد القصة على زملائه[٦].

(١) محمد السيد حلاوة: الأدب القصصى للطفل.. مضمون اجتماعى نفسى. (الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية، ٢٠٠٠م) ص ٢٠.

(٢) إسماعيل عبد الفتاح: الابتكار وتنميته لدى أطفالنا. (القاهرة: مكتبة الأسرة، سلسلة العلوم الاجتماعية، ٢٠٠٥م) ص ٥٩.

(٣) إسماعيل عبدالفتاح: أدب الأطفال فى العالم المعاصر.. رؤية نقدية تحليلية. (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠م) ص ص ٤٩، ٥٠.

(٤) إمام مختار حميدة، وآخرون: تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام. (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، الجزء الأول، ٢٠٠٠م) ص ص ٢١٢، ٢١٣.

(٥) على أحمد الجمل: تدريس التاريخ فى القرن الحادى والعشرين. (القاهرة: عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٥م) ص ٤٢٧.

(٦) أحمد حسن حنورة: أدب الأطفال. (الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٨٩م) ص ١٠٧.

٧) إنها تساعد الطفل على إنماء علاقته وفهمه لغيره من الناس الذين يعيشون معه فى بيئته، كما تساعده على تنمية المعرفة والفهم وتكوين القيم والمعتقدات والآراء الفردية لكل طفل[١].

٨) تنمية ميول التلاميذ نحو أوجه النشاط الجماعى والعمل مع الآخرين والتعاون معهم.

٩) المساعدة فى توجيه ميول التلاميذ نحو اختيار القدوة الصالحة والمُثل العليا.

١٠) تنمية اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو البيئة المحلية والمجتمع الذى يعيشون فيه.

١١) إنها تساعد فى تنمية اعتزاز التلميذ بوطنه وتعميق فهم التلاميذ لتاريخ وطنهم العريق وتعرف أمجاده الخالدة وجهود الأسلاف فى سبيل النهوض بالوطن.

١٢) تنمية إدراك التلاميذ للروابط المشتركة التى تربط بين وطنهم وأمتهم العربية فى جميع المجالات ودور الأمة العربية فى المساعدة لحل المشكلات العالمية والجهود التى بذلوها فى هذا السبيل[٢].

١٣) إنها تقوى فهم التلاميذ إذا كانت شخصيات القصة توضح خبرات مشابهة وقريبة الصلة بخبرات التلاميذ فيتوحدوا مع أبطالها ويعايشوا أحداثها ويتأثروا بمضامينها[٣].

١٤) إنها تسهم فى تنمية المهارات العقلية لدى التلاميذ مثل: التفسير، والتحليل، والتصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، وربط الأسباب بالنتائج وإصدار القرار.

١٥) تنمية المهارات الاجتماعية مثل: القدرة على العمل الجماعى، وتقبل الرأى الآخر، والتعاون مع الآخرين، ويمكن عن طريق القصة تقديم أبطال القصة

---

(١) Ray، Shelia: children's librarianship، (London: Clive Bingley، 1979) p. 38.

(٢) إمام مختار حميدة، وآخرون: تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام. (مرجع سابق) ص ص ٢١٣، ٢١٤.

(٣) C.، Pelerman L.: "successful story reading procedures working with kindergarten teachers to improve children's story understanding"، Eric، Digest، Vol. 25، No.8، 1988. p. 31

الاجتماعية، أو قصص البطولات الوطنية الذين هم القدوة والمثل الذى يميل التلاميذ إلى التشبه بها ومحاكاة سلوكها[١].

١٦) إنها تلعب دورًا أساسيًا فى نمو السلوك الإبداعى لدى الطفل باعتبارها أحد الوسائط لأدب الأطفال. فهى أحد العوامل المُهيئة والمحُفزة على صقل الميول الإبداعية لدى الطفل، وذلك بما تحتويه من أساليب وأفكار تثير ملكات الإبداع والخيال والابتكار والتجديد لدى جمهور الأطفال[٢].

١٧) إنها تعلم ـ خاصة قصص المغامرات ـ الطفل الحيلة والشجاعة والجراءة والحكمة والصبر، إلى جانب أنها تنشط العقل وتدربه على التفكير السريع والسليم، وقوة الملاحظة.

١٨) تنمية العديد من المهارات لدى التلميذ مثل مهارة: حل المشكلات، وتحديد المكان، والتحليل والتنظيم، من خلال معايشة التلاميذ للقصة وإدراك العلاقات القائمة بين أشخاصها وتحليل مواقفها.

سادسًا: أهداف تدريس الفلسفة للأطفال[٣]

إن تدريس الفلسفة للأطفال يستهدف تحقيق التالى:

(١) إمام مختار حميدة، وآخرون: تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام. (مرجع سابق) ص ٢١٣.

(٢) أحمد زلط: قراءة فى الأدب الحديث.. بحوث ومقالات. (الإسكندرية: دار المعارف لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٩م) ص ص ١٣١، ١٣٢.

(٣) للمزيد من التفاصيل راجع كل من:

ـ Lipman، Matthew، & et. al: Philosophy in the classroom، (U.S.A. – New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children، Montclair State College، Upper Montclair، 1977) p.p. 31 58.

ـ Lipman، Matthew; Sharp، Ann Margaret: Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for Harry Stottlemeir's Discovery." (U.S.A. – New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children، Montclair State College، Upper Montclair، 1975) Retrieved،Jan. 10، 207، Available on line at: HTTP://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/ED103297.PDF

ـ كمال نجيب الجندى: «تدريس الفلسفة للأطفال.. دراسة تقويمية». (مرجع سابق) ص ص ٢٢٤ – ٢٣٩.

ـ سعاد محمد فتحى محمود: اتجاهات حديثة فى تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال. (مرجع سابق) ص ص ١٢٥ ـ ١٣٢.

١) تحسين القدرة على التفكير:

أن تدريس الفلسفة للأطفال يساعدهم على الانخراط فى عمليات استدلالية وتعينهم فى تحديد الاستدلالات الخاطئة. فالفلسفة تعد من أهم المواد الدراسية التى تصحب الأطفال إلى ما وراء المشاهدات والملاحظات المباشرة، ومطالعة الكتب إلى حقل تأمل المعانى المستترة، واشتقاق الاستنتاجات الضمنية، مما يؤدى إلى تحسين القدرة على التفكير لدى الأطفال، وتنمية مهارات التفكير المنطقى لديهم وهذا ما أسفرت عنه دراسة كل من: دراسة «ميشال»[١] (١٩٨٧) «Michael»، دراسة «كمال نجيب»[٢] (١٩٨٨م)، دراسة «ساسيفيل»[٣] (١٩٩٤) «Sasseville».

٢) تنمية القدرة الإبداعية للطفل:

يفترض تدريس الفلسفة الأطفال ـ على نقيض التربية التقليدية ـ إمكانية تنمية التفكير المنطقى بواسطة النشاط الإبداعى، والعكس، أى تنمية الإبداع بواسطة النشاط العقلى المنطقى، فالمنطق والإبداع يسيران فى خط واحد. فدراسة الاستدلالات الخاطئة الملازمة لأنماط غير صحيحة من التفكير تعين فى تنمية التفكير الإبداعى عند الطفل، هذا ما أسفرت عنه دراسة «ستروهيكر»[٤] (١٩٨٦) «Strohecker».

٣) النضج الشخصى والنضج فى العلاقات الشخصية:

أن الأساس فى تدريس الفلسفة للأطفال، يتمثل فى مناقشة بعضهم بعضًا، وتزيد

---

(١) Schleifer، Michael & et.al: "The Effect of Pixie program on Logical and Moral reasoning"، Retrieved،Jan. 10، 2007، Available on line at:http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml.

(٢) كمال نجيب الجندى: "تدريس الفلسفة للأطفال.. دراسة تقويمية". (مرجع سابق) ص ص ٢٠٥ ـ ٢٨٧.

(٣) Sasseville، Michel: "Self-esteem، logical skills and philosophy for children"، Thinking:The Journal of philosophy for children، Vol. 11، No. 2، 1994، Retrieved، Dec. 20، 2006، Available on line at:http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml

(٤) Strohecker، Margaret: "Results of the 1983 – 1984 philosophy For Children in، Lynbrook"، Thinking: The Journal of philosophy For Children، Vol..6، No. 2، 1985، Retrieved، Jan. 10، 2007، Available on line at:.http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml.

هذه المناقشة وترقى من وعى التلميذ بذاته وذوات الآخرين واهتماماتهم ومعتقداتهم، وقيمهم، هذا وقد أسفرت دراسة «نادية إبراهيم»[1] (٢٠٠٤م) فاعلية تدريس الفلسفة فى تنمية مفهوم الذات والقدرة على إصدار الحكم لدى المتعلمين.

٤) تنمية الفهم الخلقى:

إن تعليم الفلسفة للأطفال لا يعنى تعليمهم أخلاقًا، أو مبادئ أخلاقية معينة، وإنما يعنى التركيز على المدخل الفلسفى للأخلاق، أو منهجية البحث أكثر من كونه يركز على مبادئ، أو قواعد أخلاقية تخص الكبار.

٥) تنمية التفكير اعتمادًا على الذات:

يؤدى الاستقصاء الفلسفى إلى تدريب المتعلم على تقويم أفكاره ووجهات نظره قبل الإفصاح عنها، وبالتالى يتحمل تبعات ذلك، وتنمية الحس النقدى والتفكير اعتمادًا على الذات لدى المتعلم يمكن اكتسابها بالتمرس العقلانى على المنهجية العلمية وعلى الدقة وإقامة الدليل.

٦) أهداف فلسفية خاصة:

ويمكن تحديد هذه الفئة من أهداف تدريس الفلسفة للأطفال فى شكل مجموعة من الاكتشافات كما يلى:

أ) اكتشاف البدائل: إن تدريب الطفل على فحص المواقف التى لها حلول متعددة وبدائل كثيرة باستخدام طريقة نفى الأفكار وسلبها (قد) ينمى مهارات الطفل على ادراك «إمكانات» الفكر والواقع، وهذا ما يطلق عليه اكتشاف الطفل للبدائل، أى النظر فى كافة الامكانات.

ب) اكتشاف عدم التحيز (الموضوعية): يتعلم الطفل فى درس الفلسفة أن يرى

---

(١) نادية حسن إبراهيم: «فاعلية استراتيجية دمج التفكيرين الإبداعى والناقد عند تدريس الفلسفة للأطفال فى تنمية مفهوم الذات والقدرة على إصدار الحكم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى». (القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر الرابع «القراءة وتنمية التفكير»، ٧ ـ ٨ يوليو، المجلد الأول، ٢٠٠٤م.) صص ٢٣١ ـ ٢٦١.

الأشياء من وجهات نظر أترابه كما يراها من وجهة نظره. ويبدأ فى ذلك فى احترام آراء الآخرين كما يحترم رأيه الشخصى.

ج) ج. اكتشاف الاتساق: تنشأ مشكلات عدم الاتساق نتيجة التضارب والتناقض فى استخدام الكلمات (فقد يكون للكلمة الواحدة أكثر من معنى فى الموقف الواحد) أو الأفعال والأعمال (فقد يقول المتعلم قولًا معينًا ويأتى بعمل يناقضه)، فتدريس الفلسفة يمكن المتعلم من تحقيق الاتساق بين الأقوال والأفعال.

د) د. اكتشاف أهمية تقديم مبررات للمعتقدات: ترتبط ـ غالبية ـ أفكار الانسان وأفعاله بمعتقداته، فالمعتقدات بمثابة نظرة الانسان الكلية للحياة وللأسلوب الذى ينتهجه فى معيشته. وبطبيعة الحال، فإن كل إنسان يريد أن يرتكز إلى مبادئ قوية ثابتة، فدراسة الفلسفة تساعد الأطفال على معارضة أفكار بعضهم بعضًا، فى الألعاب والمباريات والمناقشات ولا يحدث ذلك للأطفال المشاركين فى النشاط أو الحديث فحسب، بل للمنصتين والمشاهدين أيضًا.

هـ) اكتشاف الكلية أو الشمول: أن كل إنسان يملك مجموعة منظمة من المعتقدات والأفكار، تكون بمثابة نسق للقيم والآراء المترابطة بشكل أو آخر؛ يساعده على السلوك بشكل محدد فى مواقف الحياة المختلفة، وعلى هذا فالأطفال يجب أن يشجعوا على أن يعوا العلاقات والارتباطات بين الأفكار وأن يروا كيف أن الأفكار ترتبط بغيرها ويعتمد بعضها على البعض الآخر وتعزز بعضها، وبهذه الطريقة يبدأ الطفل فى بناء سلسلة من الأفكار المكونة بصورة كلية.

سابعًا: حركة تدريس الفلسفة للأطفال حول العالم

منذ إنشاء «معهد ترقية الفلسفة للأطفال»[1] فى عام (١٩٧٤م) The Institute For The Advancement of philosophy for children ((IAPC) Established at montclair state college (now Montclair state University) ـ بفضل جهود الفيلسوف

(١) Available on line at: http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/، Retrieved، May. 12، 2015.

الأمريكى «Matthew Lipman» وهو يتولى إنتاج المواد التعليمية (القصص الفلسفية) التى تستخدم فى تدريس الفلسفة للأطفال.

وبتحليل حركة تدريس لفلسفة فى الكثير من الدول حول العالم[1] تبين التالى:

١) تم مأسسة بعض الدول الفلسفة فى المدرسة الابتدائية كما هو الحال في«استراليا»، وفى بعض الدول تم تجربة برنامج تدريس الفلسفة للاطفال بشكل رسمى كما فى «النرويج».

٢) يعد برنامج «ماثيو ليبمان» هو الأساس الذى يعتمد عليه فى مشروع المدرسة من أجل الأطفال حيث تم ترجمته إلى لغات عديدة ويطبق فى العديد من الدول.

٣) لقد أصبح هناك معلمين مؤهلين فى تدريس الفلسفة للأطفال، وحصلوا على شهادة معترف بها من كليات ومعاهد التربية.

٤) تطبق الفلسفة من أجل الأطفال فى مختلف المراحل فى بعض المدارس الخاصة والمدارس الحكومية.

٥) يوجد فى العديد من الدول مراكز متخصصة للاستقصاء الفلسفى وتدريس الفلسفة للأطفال.

٦) يوجد اهتمام من بعض الجمعيات الأهلية ـ فى بعض دول العالم ـ والتى لا تهدف للربح فى تدعيم مشروع الفلسفة من أجل الأطفال.

٧) مازالت هناك بعض الدول لا تعطى اهتمامًا كبيرًا لتدريس الفلسفة للأطفال.

٨) يتم تدريس الفلسفة بشكل مباشر فى بعض الدول وبشكل تكاملى من خلال المقررات المختلفة فى دول آخرى.

---

(١) للمزيد من التفاصيل راجع كل من:

- Teaching Philosophy in Europe and North America. (France، Paris، UNESCO، 2011) p.p. 22- 25.

ـ الفلسفة مدرسة الحرية.. تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف (وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل). ترجمة: فؤاد الصفا، وعبد الرحيم زرويل. (فرنسا: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ـ اليونسكو، ط١، ٢٠٠٩م) ص ص ٢٤ ـ ٤١.

٩) تعد الدول الأفريقية هى الأقل حظًا فى الاهتمام بتدريس الفلسفة للأطفال فى مدارسها، أو نشر الوعى لدى المعنيين بفكرة هذا المشروع.

١٠) تم ترجمة إصدارات (المواد التعليمية) مشروع «ماثيو ليبمان» إلى لغات عديدة، حيث تدرس الفلسفة للأطفال فى أكثر من (٦٠) دولة وبأكثر من (٣٠) لغة.

١١) وقد اتجهت العديد من الدول[1] خاصة فى الفترة الأخيرة إلى وضع قصص جديدة لها تناسب ثقافتها ـ وذلك فى ضوء الهدف الأساسى من تدريس الفلسفة للأطفال كما وضعه «ماثيو ليبمان» مثلما حدث: فى استراليا، والمانيا، وتايوان، وكوريا الشمالية، وإنجلترا، والصين، والهند..وغيرها.

ثامنًا: الاستقصاء الفلسفى مدخل لتدريس الفلسفة للأطفال

إن الاهتمام بإيجاد أطفال مفكرين يتسمون بالحصافة، يتأتى من خلال جعل البيئة المدرسية والأسرية بيئة مفعمة بكافة المثيرات التى تؤدى إلى إثارة عقولهم بالتفكير وممارساتهم للسلوكيات والقيم الأخلاقية ممارسة فعلية وعملية، وبالتالى إيجاد شخصية متزنة ومتكاملة الجوانب عقلًا ووجدانًا وسلوكًا، ولعل أهم المداخل إلى تحقيق ذلك هو جعل غرفة الصف بمثابة جماعة للاستقصاء والبحث الفلسفى، هذا ويمكن توضيح الاستقصاء الفلسفى من خلال النقاط التالية:

(١) للمزيد من التفاصيل راجع كل من:

- Melville، Mary: "William James and the Nature of Thinking، A Frame Work for Elfie"، Thinking: The Journal of philosophy for children، Vol. 9، No. 1، 1990، p. 32 - 34.
- Yuan، Jinmei: "Con Aristotelian Logic Be Translated into Chinese: Could There be a Chinese " Harry Stottlemeir's? (Matthew Lipman)، Diss. Abs. Int.، Vol. 61-04Am، 2000، p.1448.
- Levanon، Maya: p4c in Korea، Retrieved، Dec. 25، 2006، Available on line at: http:// frontpage.montclair.edu/iapc/newsletter.2006.fall.pdf.
- Available on line at: http://cehs.montclair.edu/acadmic/iapc/world.shtm/، Retrieved، Dec. 20، 2006

١) مفهوم جماعة الاستقصاء الفلسفى:

هو خلق بيئة آمنة ومشجعة على قيام المناقشات الجماعية بين المتعلمين، والإفصاح عن الآراء ووجهات النظر بحرية، والاختلاف والاتفاق مع آراء الآخرين بكل موضوعية وشفافية، مما يساعد على اتساع الأفق المعرفية والانفتاح العقلى والثقة الذهنية وتقدير الذات للمتعلمين، وذلك فى وجود مناخ قائم على الاحترام المتبادل.

٢) أهداف جماعة الاستقصاء الفلسفى:

جماعة الاستقصاء الفلسفى تساعد الأطفال على:

❋ ممارسة آداب الحوار.

❋ تحليل أفكار الآخرين وآرائهم وتقويمها؛ لبيان جوانب القوة ونواحى الضعف فيها.

❋ الشجاعة الفكرية فى نقد أفكار الآخرين وآرائهم، من خلال الاستناد للأدلة المنطقية والبراهين العقلية.

❋ ممارسة الاستدلال المنطقى والاستنتاج من أفكار الآخرين وآرائهم.

❋ إيجاد العلاقات والروابط التى تربط بين أفكار الآخرين ووجهات نظرهم، واستخلاص الرأى التكاملى الشمولى.

❋ ممارسة التعمق فى التفكير والتأمل، والتريث فى أصدار الأحكام.

❋ البناء على أفكار الآخرين.

❋ تجنب الوقوع فى المغالطات المنطقية.

❋ ممارسة المحاكمات العقلية/ المنطقية.

❋تقبل آراء الآخرين وأفكارهم والبعد عن التعصب.

٣) إجراءات وخطوات تكوين جماعة الاستقصاء الفلسفى فى حجرات الدراسة[1]:

يعتمد تدريس الفلسفة للأطفال من خلال جماعة الاستقصاء الفلسفى قبل أى شئ على مدى اقتناع المعلم وإيمانه بهذه الفكرة، وحبه الشديد لتنفيذها، وطموحه فى أن تتحول غرفة الصف إلى حديقة غناء تتنوع فيها وجهات النظر، وتتلاقح وتتوالد فيها الأفكار، وتكوين جماعة الاستقصاء الفلسفى فى حجرات الدراسة يتم وفق الخطوات التالية:



أ) تنظيم جماعة الاستقصاء الفلسفى:

تجلس جماعة الاستقصاء الفلسفى بحيث يرى كل متعلم المتعلمين الآخرين، ويجلس المعلم كأحد أفراد الجماعة، هذا ويتم وضع إطار أخلاقى فلسفى بمشاركة المعلم والمتعلمين لكيفية إجراء الحوار والمناقشة

---

(١) تم الاعتماد على المصادر التالية (بتصرف):

- Fisher، Robert: Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom، (UK - London: An imprint of Bloomsbury Publishing، Fourth edition، 2013) p. p. 59- 83.
- J.، K. Topping & Trickey، S.: Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years، British Journal of Educational Psychology، 77، 2007، P. P. 271-288.
- Philosophical Enquiry Twelve Tools for Talking & Thinking، A guide for teachers and practitioners working with KS1-4، Available at: http://www.capeuk.org/wp-content/uploads/2013/04/P4C-BOOKLET-2.pdf
- Millett، Stephan & Tapper، Alan: Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools، Philosophy of Education Society of Australasia، 2011.
- A guide to philosophical enquiry in the primary classroom، Available at: http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-log/2013/may/07/philosophical-enquiry-primary-classroom

ويلتزم الكل بهذا الإطار الأخلاقى، ويتحدد فيه إجراءات الحوار والمناقشة، وكيفية الرد على آراء الآخرين ونقدها والاتفاق أو الاختلاف معها، ويتحدد الإطار الاخلاقى الفلسفى فى أن المتعلم يتقمص دور الفيلسوف من خلال ممارسة: آداب الحوار (إعطاء الآخر حقه فى التعبير، حسن الانصات، المحاورة بالحسنى، إقامة الحجة... وغيرها)، النقد والتمحيص (الشجاعة الفكرية، النزاهة الفكرية، الاستنتاج، نقد الذات، تقويم الحجج، التفسير... وغيرها)، التسامح الفكرى/ العقلى (تقبل النقد، المرونة الفكرية، البعد عن الغضب والتحكم فى الانفعالات...وغيرها)، البحث عن الحقيقة (حب الاستطلاع الفكرى، التعمق فى التفكير، المثابرة الفكرية، النظرة الكلية... وغيرها).

ب) التفكير حول مثير مشترك:

قد يكون المثير قصة، أو قصيدة، أو صورة، أو لوحة فنية، مقالة، سؤال مفتوح، أو موقف حياتى.. وغيرها، هذا، وقد حدد «ماثيو ليبمان» بعض الخصائص التى لابد وأن يتصف بها النص (المثير)؛ حتى يتحول الفصل الدراسى من «مجتمع التقصى الواقعى» إلى «مجتمع التقصى التأملى»، والتى تتمثل فى التالي[1]:

(١) «المقبولية الأدبية.

(٢) المقبولية النفسية.

(٣) المقبولية الفكرية.

ج) الدعوة لطرح أسئلة:

وفى هذه الخطوة يتم التفكير فى أكبر عدد من الأسئلة التى يمكن أن يطرحها المتعلم نتيجة تأمله وفحصه للمثير، مع توفير الوقت الكافى للتفكير، وقد يشترك المتعلم مع زميله فى الاشتراك فى توليد أكبر عدد من الأسئلة، ويمكن للمعلم إذا

(١) ماثيو ليبمان: المدرسة وتربية الفكر. ترجمة: إبراهيم يحيى الشهابى. (الجمهورية السورية: دمشق وزارة الثقافة، ١٩٩٨م) ص ص ٣٢٨، ٣٢٩.

ادرك عدم تجاوب المتعلمين فى طرح الأسئلة أن يثير عدة أفكار أو مفاهيم مستوحاه من المثير، بحيث يشجع المتعلمين على طرح العديد من الأسئلة، ويسجل المعلم هذه الأسئلة على السبورة أو أى وسيلة أخرى، بحيث يراها الجميع، وبالتالى تتوافر مادة الاستقصاء الفلسفى.

د) مناقشة سؤال تم اختياره:

وفى هذه الخطوة يتدرب المتعلم على ممارسة الديمقراطية من خلال دوره فى اختيار سؤال أو أكثر للمناقشة، ويتم اختيار الأسئلة من خلال أساليب متعددة أهمها:

اليانصيب، اختيار المعلم، اختيار الطالب بنفسه، ترتيب القائمة، نظام الاختيار، نظام التصويت الثنائى، ونظام التصويت المتعدد، نظام التصويت القابل للتحويل، ونظام التصويت الطويل، التصويت المتقدم.

هـ) تنشيط التفكير وتوسعته وإطالته:

وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل الاستقصاء الفلسفى؛ لأن عدم تفعيلها بالشكل المطلوب يحول غرفة الصف إلى غرفة بنكية بحيث يكون المعلم مرسل ومصدر للمعرفة، بينما المتعلمين مجرد ناقلين للمعرفة يحفظونها ويخزونها فى عقولهم، وبالتالى يهدر حق المتعلم فى احترام علقه بحفزه على التفكير، ولكن عندما يفعل المعلم هذه المرحلة وفقًا للمطلوب فإنه يحول غرفة الصف إلى غرفة محفزة للتفكير بيئة مشجعة على الإبداع.. هذا ويمكن للمعلم تنشيط التفكير لدى المتعلمين من خلال طرحه للأسئلة والتى يتم توليدها من أسئلة المتعلمين وأفكارهم، مثل:

* من يتفق مع زميلكم (فلان)...، من يختلف مع زميلكم (فلان)...

* أرى أن رأى (فلان)... يتفق/ يختلف مع رأى (فلان)... لماذا؟

* ما السؤال الذى يمكن طرحه على رأى زميلكم فلان...؟

* ما النتائج المترتبة على وجهة نظر زميلكم فلان...؟

* ما الفكرة التى يمكن أن تطرح وتتعارض مع فكرتك؟

* هل يمكنك التعبير عن ذلك بطريقة أخرى؟
* ما مبرراتك لقول ذلك؟
* لماذا تتفق مع زميلك (فلان)...؟
* لماذا تختلف مع زميلك (فلان)...؟
* ما أوجه الاتفاق بين وجهة نظر زميلكم فلان... ووجهة نظر زميلكم فلان...؟
* اشرح وجهة نظرك بمثال.
* ماذا يحدث لو تحققت وجهة نظر زميلك (فلان)...؟
* كيف نتحقق منذ ذلك؟
* فسر ما تقوله.
* أليس فى ذلك تعارض مع قلته من قبل؟
* أى نوع هذا السؤال؟
* من يستطيع تفسير وجهة نظر زميلكم (فلان)...؟
* من يستطيع أن يعطى لنا فكرة لم نفكر فيها من قبل؟
* من يستطيع أن يطرح سؤالًا كان ينبغى طرحه فى هذه المناقشة؟
* ما الأفكار الجديدة التى تم طرحها اليوم ولماذا؟
* من يستطيع أن يلخص لنا ما تم مناقشته؟... وغيرها.

تاسعًا: الاستقصاء الفلسفى والتعصب وممارسة الاطفال للتسامح الفكرى/ العقلى

يعد التعصب بمثابة مرض ذهنى يقف أمام إعمال العقل بالتفكير؛ لأن الفرد يرى أن آراءه وأفكاره هى الوحيدة الصحيحة وما دونها خطأ، فهذه الحالة تصيب الذهن بالخمول والفكر بالجمود، ويصبح العدوان والقسوة وسيلة الإنسان المتعصب فى التحاور مع الآخرين، وبالتالى فالتعصب يعد عائقًا للتفلسف.

وفى هذا السياق يزيد الأمر وضوحًا وتفسيرًا «إبراهيم تركى»[1] (٢٠٠٦م) حيث يرى:

• أن التعصب يقضى على دوافع التفلسف لدى الإنسان، عندما يجعله لا يحس بالدهشة إزاء أى أمر من الأمور التى تخرج عن بؤرة اهتمامه؛ لأنه لا يلتفت إلا إلى ما يتعصب إليه، كما أنه لا يمارس الشك المنهجى فيما لديه من معطيات؛ لأن تعصبه يجعله غير مستعد لذلك.

• إن سيطرة التعصب على الإنسان تجعل أهم شروط التفلسف تنتفى لديه، فهو لا يتمتع بالحرية؛ لأن من شروط تحقق الحرية وجود عدد من الإمكانات التى يختار الإنسان بينها، وتضيق أو تتسع دائرة هذه الحرية تبعًا لقلة أو زيادة عدد هذه الإمكانات لديه. والتعصب ليس سوى انعدام هذه الإمكانات؛ لأن المتعصب لا يرى قيمة إلا فيما يتعصب له.

• إن الشخص عندما يكون متعصبًا فإنه لا يستخدم العقل كوسيلة أساسية للمعرفة، وإنما يكون فى هذه الحالة خاضعًا لسيطرة انفعالاته الإيجابية نحو ما يتعصب له، فَيُحكِّم هواه أكثر مما يحكم عقله.

• أن الشخص المتعصب لا ينظر إلى أى موضوع نظرة كلية شمولية، كما أنه لا يتسامح مع مخالفيه فى الرأى بصدد موضوع تعصبه، وإنما يتحامل عليهم بعنف؛ لأنه لا ينظر إلى هذا الموضوع إلا من منظور واحد.

• إن التعصب يقضى على أهم وظائف الفلسفة والتفكير الفلسفى والتى تتمثل فى إنماء النقد وعدم الانغلاق الفكرى الناتج عن تمركز الشخص حول موضوع واحد.

إن مواجهة التعصب لدى الطفل منذ الصغر يكمن فى تدريبه على ممارسة آداب الحوار والتسامح الفكرى، ولعل أهم تحقيق ذلك أن ينخرط المتعلم فى جماعة

---

(١) إبراهيم محمد تركى: ما الفلسفة ؟ (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط ١، ٢٠٠٦م) ص ص ٦٤، ٦٥.

الاستقصاء الفلسفى والبحث فى غرفة الصف، حيث يعبر عن أفكاره وآراءه بثقة وتلقائية، يختلف أو يتفق مع الآخرين بموضوعية ونزاهه فكرية، ويغير من آراءه وأفكاره طالما ثبت عدم صحتها.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن التسامح الفكرى لا يعنى أن يتخلى المتعلم عن آرائه وأفكاره أو يمتنع عن الإفصاح عنها، يعنى تقبل آراء الآخرين حتى وان اختلفت مع آرائه، ولا يحاول نشر آراءه أو يفرضها بالقوة والخداع والمغالطات، بل سلاحه هو الحجج المنطقية وبالبراهين العقلية (لا تتعارض مع الشرع أو القانون) التى يستند إليها فى الدفاع عن أفكاره وآراءه.

عاشرًا: تقويم تدريس الفلسفة للأطفال

لقد تم تقويم برنامج تدريس الفلسفة للأطفال فى الكثير من الدول، وحقق العديد من الأهداف التربوية، وهذا كان له بالغ الأثر فى تبنى هذه الدول لهذا المشروع وتفعيله، ومن بين هذه الدراسات التقويمية دراسة كل من: (٢٠٠٦) «Holder»، و«ديمانويل» (٢٠٠١) «Demanuele»، حيث يمكن عرضهما على النحو التالى:

١) دراسة «هولدر»[(١)] (٢٠٠٦) «Holder»:

استهدفت هذه الدراسة تقويم فكرة تدريس الفلسفة لتلاميذ المدرسة الابتدائية فى الفلبين.

حيث أجريت هذه الدراسة على تلاميذ فصلين من فصول الصف الخامس الابتدائى، وقسمت عينة الدراسة على النحو التالى:

فصل يمثل المجموعة التجريبية: ودرس تلاميذه قصة «هارى» (Harry) بعد إجراء تعديلات عليها.

فصل آخر يمثل المجموعة الضابطة: لم يتعرض تلاميذه لدراسة قصة «هارى» (Harry).

---

(١) Holder، J.: "Philosophy For Children in the Philippines project"، Retrieved، Dec. 20، 2006، Available on line at: http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml..

تم تطبيق اختبار التفكير المنطقى قبليًا وبعديًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة نمو مهارات التفكير المنطقى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ مما يدل على إمكانية **نجاح تدريس الفلسفة فى المدارس الابتدائية الفلبينية.**

٢) دراسة «ديمانويل»[١] (٢٠٠١) «Demanuele»:

قصدت الدراسة تحقيق الأغراض التالية:

أ) فحص تصميم وأهداف برنامج الفلسفة للأطفال كنظرية عامة للتربية.

ب) وصف ومناقشة محتوى القصص الفلسفية وطرق تدريس البرنامج.

ج) تقييم البرنامج كطريقة لتدريس مهارات التفكير.

وارتكزت الدراسة فى تحقيق أهدافها وأغراضها على دعامتين أساسيتين هما:

* مناقشة الفلسفة للأطفال كنظرية عامة للتربية، وتشمل فحص أصل ونشأة البرنامج.

* وصف تحليلى للمواد التعليمية بمعهد ترقية الفلسفة للأطفال، وعمل مقابلات مع المتعلمين وملاحظة الفصل الدراسى.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن:

* منهج الفلسفة للأطفال منظم ومتماسك ونموذج شامل لتضمين الفلسفة فى المنهج.

* التصميم التعليمى لبرنامج الفلسفة للأطفال يعكس ملائمة الفلسفة للتعليم وفقًا لمقترحات «جون ديوى».

* برنامج الفلسفة للأطفال يقدم التفكير الفلسفى لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال سلسلة من القصص التى تساعد التلاميذ على التفكير فى التفكير.

---

(١) Demanuele، Janine: "Evaluation of The philosophy for children program: A novel approach to Critical Thinking"، Diss. Abs. Int.، vol. 62 – 09A، 2001، p. 2960.

* تصميم برنامج الفلسفة للأطفال يمدنا بنموذج لتضمين الفلسفة فى الصفوف الدراسية بداية من رياض الأطفال.

خاتمة

نظرًا لقصور التعليم الابتدائى (الأمريكية) فى الاهتمام بتعليم الأطفال أى موضوع يهتم بالتفكير حول التفكير Thinking about Thinking، وعجز المدرسة فى مساعدة الأطفال على فهم طبيعة تفكيرهم وتفكير الآخرين، فمن هنا نبعت فكرة تدريس الفلسفة للأطفال، والذى قادها المفكر والفيلسوف الأمريكى «ماثيو ليبمان»، حيث وضع بمشاركة آخرين المواد التعليمية الخاصة بالبرنامج (القصص الفلسفية، ودليل معلم لكل قصة)، وحدد «ليبمان» أكثر من ثلاثين مهارة يمكن تنميتها لدى الأطفال من خلال البرنامج، وأصبح البرنامج يغطى كل الصفوف الدراسية بدءًا من فصول رياض الأطفال وحتى السنة النهائية فى المرحلة الثانوية، وقد تم تطبيق البرنامج وتنفيذه وتقويمه، وقد اسفر ذلك عن فاعلية البرنامج فى تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المخطط لها، هذا ولقد تم ترجمة المواد التعليمية للبرنامج وتطبيقه فى مجتمعات كثيرة حول العالم، وفى السنوات الأخيرة اتجهت العديد من الدول إلى وضع قصص فلسفية مرتبطة بثقافتها مستفيده من برنامج «ليبمان»، وأصبحت الفلسفة تدرس بالمدرسة الابتدائية بشكل رسمى كما فى «استراليا» وغيرها من الدول الأخرى.

ومن هنا.. تبقى الدعوة صريحة ومعلنة بضرورة.. أولا: تدريس الفلسفة بالمدرسة الابتدائية المصرية وفصول رياض الأطفال (بشكل مباشر أو تكاملي) باعتبارها من أهم المداخل لتعليم التفكير السديد لأبناءنا منذ الصغر وإدخالهم دار الحكمة. ثانيًا: إنشاء مركز أو جمعية خاصة بتدريس الفلسفة للأطفال. ثالثًا: عقد مؤتمر دولى سنوى خاص بتدريس الفلسفة للأطفال. رابعًا: عمل مجلة خاصة بتدريس الفلسفة للأطفال. خامسًا: تصميم وبناء المواد التعليمية الخاصة بتدريس الفلسفة للأطفال بالمدرسة المصرية من خلال المتخصصين التربويين والأكاديمين، وذلك من واقع البيئة المصرية.

الفصل الرابع عشر

الأنشطة الإثرائية وتدريس الفلسفة

الأنشطة الإثرائية وتدريس الفلسفة[1]

لما كان الهدف الرئيس من هذه الورقة البحثية بيان فعالية استخدام الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير الإبداعى لابراز أهمية مجال الفلسفة التطبيقية فكان ضروريًا توضيح الآتى:

- مفهوم الأنشطة الإثرائية.
- خصائص الأنشطة الإثرائية.
- أنماط «أشكال» الأنشطة الإثرائية.
- أهداف استخدام الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة.
- أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة.
- كيفية تدريس الفلسفة باستخدام الأنشطة الإثرائية لتنمية التفكير الإبداعى.

وفيما يلى عرض تفصيلى لتلك النقاط:

١) مفهوم الأنشطة الإثرائية:

يؤكد المنهج الحديث على أهمية الأنشطة المدرسية بهدف تكوين شخصية متكاملة قادرة على التعامل مع الواقع من خلال إثراء المناهج الدراسية بخبرات معرفية وحياتية تختلف عن الخبرات المقدمة للطالب فى الفصل الدراسى.

---

(١) بقلم: د. ولاء محمد صلاح الدين محمد، أستاذ المناهج وطرق تدريس الفلسفة المساعد، كلية التربية.. جامعة حلوان.

«فالنشاط المدرسى يحتل مكانة متميزة فى الفكر التربوى المعاصر، وهو يستهدف إثراء التدريس وإضفاء البعد الواقعى والوظيفى على المادة الدراسية وطرق تدريسها»[(١)].

لذا فإن الحاجة ماسة إلى تطوير برامج ومناهج الأنشطة التربوية بما يساعد على الانطلاق بطاقات وقدرات الطلاب لمسايرة التطور العالمى، والاهتمام بتنمية ورعاية الطلاب فى مجال الأنشطة المختلفة وإتاحة الفرص لاكتشاف مواهبهم وتنميتها من خلال حصص مواد الأنشطة التربوية، وبرامج ومشروعات الأنشطة الإثرائية وصولًا بهم إلى مستويات التفوق والإبداع.

ومفهوم الإثراء الوارد هنا فى مجال استخدام الأنشطة المدرسية يعنى «إضافة وحدات تعليمية خاصة ذات طبيعة ابتكارية إلى مناهج التعليم؛ فيتعلم الطلاب المعلومات والخبرات التى يتعلمها أقرانهم، مضافًا إليها موضوعات لتوسيع معلوماتهم وتعميق خبراتهم أكثر، والإثراء هو أنشطة يتم اختيارها بعناية، ويكلف بها المتعلم بالإضافة إلى الأنشطة الدراسية، وتهدف إلى تنمية قدراته العقلية بدرجة أكبر من أقرانه[(٢)].

ويعرف مصطفى عبد السميع[(٣)] النشاط الإثرائى بأنه «أى جهد منظم، تتعهد به مؤسسة من مؤسسات المجتمع، بهدف توسيع وتعميق خبرات أبنائه النظرية والتطبيقية أو المتخصصة فى المجال الأكاديمى، بحيث يؤثر إيجابًا على تحصيلهم، وينتقل إلى حياتهم اليومية، مما ينعكس على بيئتهم ووطنهم ومجتمعهم».

---

(١) حمدان محمد على إسماعيل: «فعالية بعض الأنشطة العلمية الإثرائية فى تنمية التفكير الابتكارى لدى التلاميذ المتفوقين فى مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية». «رسالة ماجستير غير منشورة»، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٣م. ص ١١٢.

(٢) خالد حمد على المهندى: «أثر برامج فى الأنشطة الإثرائية على تنمية التفكير الابتكارى لدى طلبة الصف الأول الثانوى بدولة الكويت». رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢م. ص ٥٣.

(٣) مصطفى عبد السميع: «نحو إطار الإثراء الأكاديمى لطفل المدرسة الابتدائية على مشارف قرن جديد»، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد السادس، العدد الثانى، أكتوبر ١٩٩٢م، ص ٥٥.

ويعرف هشام مصطفى كمال[١] الإثراء بأنه « الإجراءات التى صممت لزيادة عمق واتساع خبرات تعلم التلاميذ المتفوقين أو العاديين وقد تشمل: تعيينات خاصة، دراسات مستقلة، مشروعات فردية، مجموعة عمل صغيرة، وتعديلات أخرى فى عمليات الدراسة المعتادة».

وتشير ناهد عبد الراضى[٢] إلى أن الإثراء هو «تعديل فى المنهج المعتاد لجعله مناسبًا لقدرات وحاجات التلاميذ الفائقين، وذلك بتضمينه خبرات تعليمية غير موجودة بالمنهج المعتاد بهدف زيادة عمق واتساع خبرات التعلم المتضمنة بالمنهج المعتاد».

ويرى نبيل حافظ[٣] أن الإثراء يعنى «توافر خبرات تعليمية للتلميذ تزيد من عمق واتساع عملية التعلم وتجعلها أكثر جاذبية له، وتتضمن دراسة التلميذ مادة أخرى بتوسع أو عمق أكبر عن تلك المادة التى أظهر فيها، أو قضاء التلميذ الوقت المتوفر لديه فى علاج مشكلة أو نقطة ضعف لديه فى مادة أو مواد دراسية أخرى، أو دراسة التلميذ بتوسع وعمق نفس المادة التعليمية التى نجح فيها، أو دراسة مادة جديدة تمامًا تخرج عن نطاق البرنامج الدراسى بطرائف وأساليب جديدة».

ويشير مراد حكيم بباوى[٤] «إلى أن الأنشطة الإثرائية اللا صفية أو الأنشطة خارج المنهج هى أساليب تربوية لها تأثير على مخرجات التعلم، وهى كل ما يخطط من

(١) هشام مصطفى كمال: «بناء برنامج إثرائى فى الرياضيات للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادى، وأثره على تحصيلهم لجوانب التعليم الإثرائية والمعتادة». رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٩٤م، ص ٢٩.

(٢) ناهد عبد الراضى نوبى: «أنشطة إثرائية فى العلوم للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادى وأثرها فى اكتسابهم بعض جوانب التعلم والاستدلال المنطقى». مجلة التربية العملية، القاهرة، العدد الثالث، ١٩٩٨م، ص ١٤٩.

(٣) نبيل حافظ عبد الفتاح: صعوبات التعلم والتعليم العلاجى (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ١٩٩٨م) ص ١١٤.

(٤) مراد حكيم بباوى: «أنشطة إثرائية لا صفية فى التربية الفنية لتنمية بعض الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو التذوق الجمالى لمعالجة بعض المشكلات البيئية». مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٢٧، أكتوبر ٢٠٠٣، ص ١٠٧.

أنشطة يقوم بها التلاميذ وليست ذات علاقة مباشرة بالمنهج المدرسى والهدف من هذه النوعية من الأنشطة الترويح وممارسة أعمال فنية ووظيفة محملة بالثقافة العامة».

فى ضوء ذلك يمكن أن نوضح أن الأنشطة الإثرائية فى الفلسفة هى ممارسات من شأنها إضفاء خبرات معرفية وحياتية جديدة على منهج الفلسفة، بهدف زيادة عمق واتساع خبرات التعلم، وإضفاء عنصرى الجذب والتشويق على المادة التعليمية، وذلك من خلال تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأنشطة التى تتحدى فكر الطلاب وتنمى لديهم المهارات الإبداعية فى التفكير ومن أمثلة هذه الأنشطة فى مجال تدريس الفلسفة: جمع الأمثال الشارحة، إعداد مسرحية فلسفية، تنظيم مناظرات وندوات، إعداد مجلة فلسفية،إعداد كلمات بالإذاعة المدرسية.

٢) خصائص الأنشطة الإثرائية:

يرى خالد المهندى[(١)] ضرورة توافر مجموعة من الخصائص أو الشروط لبرنامج الأنشطة الإثرائية والتى تجعله قادرًا على تحقيق الأهداف المنشودة، وأهم هذه الخصائص ما يلى:

أ) أن يركز على عمليات التفكير العليا وكيفية التعلم من خلال محتوى ذى قيمة يتم اختياره بعناية.

ب) أن يحدد المهارات والمعارف التى يجب أن يتعلمها الطلبة الملحقون ببرنامج الأنشطة، ولا يتسنى لهم تعلمها بدراسة المنهج العام مع سائر الطلبة.

ج) أن يكون مكملًا وامتدادًا مدروسًا للمناهج العامة التى تشكل نقطة الأساس للتمايز.

د) أن يتضمن مشروعات ونشاطات للدراسة الحرة يقوم بها الطلبة بإشراف معلميهم من أجل توسيع دائرة معارفهم وإكسابهم مهارات البحث وطرائقه.

هـ) أن يشارك المعلمون فى تطويره لأنهم هم الذين سيقومون بالتنفيذ والتقييم؛

---

(١) خالد حمد على المهندى: «أثر برامج الأنشطة الإثرائية على تنمية التفكير الابتكارى لدى طلبة الفصل الأول الثانوى بدولة الكويت» مرجع سابق، ص ٦١.

ولأنهم الأكثر اقتدارًا على تحسس حاجات الطلبة فى الجانب المعرفى على وجه الخصوص.

و) أن يحقق الشمولية من خلال توفير خبرات إثرائية وتشريعية تستجيب لاحتياجات الطلبة وقدراتهم.

ز) أن يوفر خبرات تحقق التداخل بين المجالات الدراسية المختلفة.

ح) أن يحقق تكاملًا بين الأهداف المعرفية والانفعالية والوحدانية.

ط) أن ينظم المعارف والنشاطات بطريقة تساعد على تصميم التعليم واستخدام استراتيجياته المختلفة.

ويتطلب تعليم التفكير ومهاراته أنشطة تعليمية تعلُّمية ذات خصائص خاصة بينها[1]:

- أن تكون ملائمة للمستوى العمرى للطلاب.
- أن تراعى الفروق الفردية.
- أن تتحدى قدرات الطلاب دون أن تسبب لهم الإحباط.
- أن تساعد على تنمية الخيال.
- أن تشجيع التحرك الحر من الخيال إلى الواقع.
- أن تتضمن مواقف مثيرة.
- أن تتيح فرصة للتعلم التعاونى والمشاركة الاجتماعية.
- أن تقود إلى عمليات الاكتشاف والاستقصاء والبحث والتساؤل.
- توفر فرص للتعلم الذاتى المستقل.

---

(١) صلاح الدين عرفة: تفكير بلا حدود.. رؤى تربوية معاصرة فى تعليم التفكير وتعلمه. (القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦) ص ٣٢٢.

• تتجنب التقيد بحدود معينة وتتيح الفرص أمام الطلاب للتخطيط والمشاركة فى وصفها.

من هذا يتضح أن الأنشطة الإثرائية يمكن أن تلعب دورًا مهمًا فى تعميق المحتوى الدراسى لما توفره من خبرات عملية ومشروعات دراسية توسع من دائرة معارف الطلاب، وتكسبهم مهارات بحثية متعددة الطرائق، وتتيح لهم سبل تعليم التفكير من خلال محتوى ذى قيمة يتم اختياره بعناية بما يتناسب مع عمليات التفكير العليا وهدف إنماء القدرات الإبداعية.

وفى ضوء خصائص الإثراء السابقة يمكن أن نلخص عددًا من مزايا الأنشطة الإثرائية فيما يلى:[١]، [٢]

أ) أن الإثراء يمكن تطبيقه بالفصول المدرسية بكافة المدارس، وفى كافة البيئات المحلية إذ يبنى على توفير برنامج للمجموعة كلها، ثم برنامج يمتد عرضًا وطولًا وعمقًا يعنى بحاجات الفائقين.

ب) قلة التكاليف الاقتصادية والاتسام بالواقعية.

ج) يمكن المعلم من سد احتياجات جميع الطلاب، وطالما أنه لا يوجد بحال من الأحوال ما يمكن أن نسميه بالفصل المتجانس؛ فالأفضل جمع الطلاب معًا، مع تكثيف البرنامج لما بينهم من فروق.

د) الأنشطة الإثرائية تهدف إلى تحقيق بعدين؛ وهما: البعد الأفقى horizon-tal حيث توسع الطريق أمام الطالب المتفوق لزيادة معلوماته ومداركه وتعريفه بموضوعات عديدة فى مجال تفوقه، والبعد الرأسى vertical الذى يعمل على تعميق فهم الفائق للمعلومات المعطاة وتوظيفها لزيادة نموه المعرفى العقلى.

---

(١) أسامة محمد عبد السلام: «دور حقيبة تعليمية لأنشطة إثرائية فى العلوم لتنمية مهارات الاستقصاء العلمى، دراسة على عينة من التلاميذ الفائقين بالصف الثانى الإعدادى». رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١م، ص ٨٢.

(٢) سيد عبد المحسن حسين صبرة: «أثر برنامج فى الإثراء المعرفى على تحسين التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية». رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ٤٩.

هـ) يساعد الإثراء على الوصول إلى المستويات العليا للوظائف العقلية.

٣) أنماط «أشكال» الأنشطة الإثرائية:

حدد رينزويللي[١] فى نموذجه الإثرائى ثلاثة أنواع (أنماط) للأنشطة الإثرائية، الأول والثانى عبارة عن أنشطة استكشافية عامة، وأنشطة تدريبية فردية أو جماعية وتصمم لتناسب جميع الطلاب، أما الثالث فهو عبارة عن أنشطة بحثية فردية أو جماعية لمشكلات واقعية، وتصمم لتناسب فقط الموهوبين. ويمكن وصف هذه الأنماط على النحو التالى:

- **النمط الأول (١) Type:**

وهو يتضمن الأنشطة والخبرات الاستكشافية العامة General Explaratory activities، وهى تلك الأنشطة والخبرات التى تقدم للطلاب فى المجالات المختلفة بهدف استثارة ميولهم وتتيح لهم الفرص المناسبة لاختيار ما يتناسب وتلك الميول والاهتمامات، وكذلك تتيح الفرصة للمعلم لكى يلاحظ طلابه أثناء ممارستهم لهذه الأنشطة بحيث يساعدهم فى اختيار تلك الأنشطة بما يتناسب مع ميولهم ومواهبهم.

هذا وقد حددت الرابطة الأمريكية لتطوير العلوم (AAAS) أهم الفوائد الناتجة عن التعلم بالاستقصاء وأهمها[٢]:

- يكسب المتعلم طريقة للتفكير يدرك من خلالها الوحدة والتنوع.
- إيجابية المتعلم، فهو يعمل ويجرب ويفكر، وتنمو أفكاره وحصيلته المفاهيمية.
- يمكن المتعلم من الممارسة والإندماج فى العمل او الخبرة، التى هى مفتاح النمو العقلى عند بياجيه.
- يساعد على انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى جديدة.

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٢ : ٤٥.

(٢) National Science Resourcer Center, National Acadeny of Science, Smithsonian Instititution (1997): (Science for all children), National Acadeny press.

ـ يساعد فى تنمية مهارات حل المشكلات، ومهارات عمليات التعلم، وتنمية إبتكارية الطلاب، وقدرتهم على التفكير الناقد، واتخاذ القرار.

• **النمط الثانى: (٢) Type:**

وهذا النوع يتضمن أنشطة تدريبية فردية أو جماعية
Individual or Group Training Activities

وتشمل المواد والأنشطة والأدوات والتقنيات وطرق التدريس التى تركز على تنمية التفكير والمشاعر لدى الطلاب، وفى هذا النوع يتعرض الطلاب للخبرات والأنشطة وبرامج التدريب التى تساعدهم على التوصل إلى استنتاجات وتعميمات بدلًا من التركيز على محتوى عملية التعلم، وتساعدهم على نقل أثر التعلم إلى المواقف الجديدة، ومن ثم فإنه فى هذا النوع من الإثراء يتم التركيز على تنمية المهارات والقدرات التى تساعد الطلاب على مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة مثل: التفكير الناقد وتنمية الوعى والإدراك وغيرهما من القدرات العقلية التى يمكن تنميتها فى كافة المجالات[١] وهذا النوع من الإثراء يعتبر من أهم أنواع الإثراء لعدة أسباب منها:

أ) تعدد الأنشطة أمام الطلاب ومساعدتهم على اختيار المناسب لهم يتيح فرصة عظمى لتنمية التفكير لديهم والمشاعر لأقصى حد ممكن.

ب) اختيار الأنشطة المناسبة يساعد على تنمية المستوى التعليمى للطلاب وتقدمهم فى مجالات اهتمامهم.

ج) يزود هذا النوع من الإثراء الطلاب بالمهارات والقدرات اللازمة لحل المشكلات التى تواجههم فى حياتهم اليومية.

ويعتبر هذا النمط من الأنشطة الإثرائية أكثرها تواؤمًا مع تدريس الفلسفة بهدف تنمية مهارات التفكير الفلسفى والقدرة على الإبداع؛ حيث يمكن أن يكلف الطالب

(١) سيد عبد المحسن حسين صبرة: «أثر برنامج فى الإثراء المعرفى على تحسين التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية». مرجع سابق ص ٤٣.

ـ تحت إشراف المعلم ـ بإعداد مجموعة من الأنشطة التى تتلاءم مع ميوله وقدراته، وتتيح له فرص التعبير الحر عن آرائه وأفكاره ومواهبه واستعداداته من خلال عرض المشكلات والقضايا الفلسفية فى صورة أنشطة تتيح له فرص التفكير الحر فى محاولة إيجاد حلول لها، وتعوده البحث الحر عن مصادر المعرفة. ومن ثم تنمو لدية القدرة على مواجهة المشكلات الجديدة فى الواقع الحياتى. ويمكن من خلال ذلك أن ينمو لديه الوعى والإدراك السليم للقضايا الاجتماعية والفلسفية التى يتناولها منهج الفلسفة.

- **النمط الثالث: (٣) TYPE:**

وهذا النوع يتضمن أبحاثًا فردية أو جماعية لمشكلات واقعية.

Individual and small group Investigation of real problems

ويشمل هذا النوع من الإثراء تلك الأنشطة التى توضح الإنتاج الفعلى للطلاب الموهوبين؛ حيث إنهم يذكرون ويشعرون ويعملون وينتجون إنتاجًا ابتكاريًا، ومثل هؤلاء الذين يلفتون النظر إلى تلك الأنشطة يمكن أن يصبحوا باحثين بالفعل لمشكلات عالمية واقعية باستخدام الأساليب المناسبة فى الاستقصاء INQUIRY، ويعتبر الطالب مكتشفًا أو باحثًا إذا حاول تقديم معلومات أو أفكار أو نواتج جديدة فى مجالٍ ما.

وقد أوضح (Karen، K & Toon، S.2001) أهم الأسس التى تقوم عليها هذه النوعية من الأنشطة على النحو التالي[١]:

ـ العمل التعاونى فى تناول مشكلات واقعية.

ـ التوجيه الذاتى للمتعلمين.

ـ يقوم المحتوى على أساس حل المشكلات.

(١) Karen, k and Toon, S. Ngeow. (2001): (Learning to Learn: Preparing Teachers and Students for Problem – based learning)، ERIC digest، Ed 457524.

ـ يهدف إلى تنمية التفكير الناقد، وتوظيف المعرفة، وأن يكون التعلم ذو معنى.

ـ التركيز على القضايا النقدية، والعمليات الاستقصائية، مثل: تصميم الفروض، المجادلات المنطقية، استخدام البيانات والمعلومات فى التوصل إلى حلول للمشكلة.

تقوم على أساس تقديم مشكلة أمام المتعلم تتحدى عقلة وتدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى حل لها أو عدة حلول إن أمكن ذلك.

٤) أهداف استخدام الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة:

تهدف الأنشطة الإثرائية إلى تطوير الخيال والتنظيم، والاستقلال، والتعاون، والمثابرة، والإبداع لدى المتعلم، والتفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات[١].

وجميع هذه المهارات التى يكتسبها الطلاب أثناء ممارسة النشاط ضرورية لتحقيق رغبة التعليم والإقبال الذاتى عليه ونمو الاتجاه الإيجابى نحو مادة التعلم.

ويمكن فى ضوء هذا تحديد أهداف استخدام الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة على النحو الآتى:

• اكتساب المتعلم المرونة فى التفكير من خلال تقديم أنشطة إثرائية تتعرض لقضايا أو مشكلات فلسفية اجتماعية لها زوايا متعددة ووجهات نظر متفاوتة.

• تنمية قدرة الطلاب على الإبداع من خلال استخدام أنشطة إثرائية قائمة على العصف الذهنى، ولعب الأدوار، طلاقة التعبير اللفظى والكتابى، حل المشكلات.

• معاونة الطلاب على إدراك أهمية التفكير الفلسفى فى حياتنا اليومية ودور الفلسفة فى معالجة وحل بعض المشكلات المجتمعية من خلال عرض نماذج لفلاسفة كان لهم دور فى النهوض بالمجتمع وتطويره.

• إثراء الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية عند الطلاب.

---

(١) Pallas,S. (1988): (critical thinking Abilities that support scientific، work shob), ERIC diges, ED 298622.

- تكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة وتحسين تدريسها.
- التقليل من صعوبة فهم بعض المفاهيم التجريدية لمادة الفلسفة من خلال تقديم أنشطة إثرائية واقعية تتناسب مع مستوى الخبرة الطلابية.
- تنمية القدرات والمواهب الطلابية من خلال ممارسة أنشطة إثرائية متنوعة تتناسب مع احتياجاتهم وميولهم.

٥) أهمية الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة:

ترجع أهمية الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة، إلى أنها تحقق هدفًا مهمًا من أهداف المنهج الحديث، وهو إيجابية المتعلم، وتوظيف نواتج التعلم، فهى تسهم فى إضفاء عنصر الجذب والتشويق على العملية التدريسية، وتعزيز الشعور بالذات وقيمة المادة التعليمية، وإتاحة فرص استغلال الطاقات والمواهب عند الطلاب، وتعديل اتجاهاتهم نحو المادة.

إن الأنشطة الإثرائية تعزز التحصيل الدراسى وتهتم بالعمليات العقلية العليا، وتوسع الاهتمامات الثقافية، وتقوى الأداء الإبتكارى، وترفع مستوى فهم الذات ومستويات الطموح، وتحسين مناخ التعليم للفصل الدراسى[١].

«والأنشطة فى مجال تدريس الفلسفة لا تساهم فقط فى تحسين مستوى الفهم لدى الدارسين، وإنما تسعى أيضًا إلى رفع نسبة النجاح والتحصيل فى الاختبارات والامتحانات»[٢] فالمتعلم قد اعتاد على الحفظ والتذكر لمحتوى الفلسفة، كسبيل لإحراز درجات مرتفعة فيها، غير أنه إذا ما توفر له المناخ الفيزيقى للتساؤل والمناقشة فقد ينطلق بفكره إلى أسئلة قد يعجز المعلم ذاته عن إيجاد حلول لها، وهذا يعنى أن

(١) أنيس الحروب: نظريات وبرامج فى تربية المتميزين والموهوبين. (عمان: الأردن، مكتبة دار الشروق، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م) ص ٢٤٥.

(٢) شمعاوى سميرة: درس الفلسفة مجالاً للإثارة و الإحباط، الموقع الاليكترونى: Htt:www.fikkwa-nakd.aljabriabed.com/n48-9chamawi.htm

إتاحة الفرصة أمام المتعلم للانطلاق بفكره لإنتاج أفكار فلسفية جديدة يمكن أن ينمى لديه كثيرًا من المهارات الإبداعية التى أصبحت مطلبًا ملحًا اليوم»[1].

فى ضوء هذا يمكن توضيح أهمية الأنشطة الإثرائية فى الوظائف التالية[2]:

• وظيفة سيكولوجية تربوية: تفيد الأنشطة الإثرائية فى تنمية الميول والمواهب، واستثمار أوقات الفراغ، وتحسين الخصائص النفسية والاجتماعية، ونمو مفهوم الذات، وتنمية دوافع الاستطلاع (curiosity)، والاستكشاف (Exploration)، والمعالجة (amipulation) لدى التلاميذ

• الوظيفة الاجتماعية: يفيد استخدام الأنشطة الإثرائية فى إتاحة فرص مناسبة لتحمل المسئولية والتعاون والثقة بالنفس وبالغير، واحترام الأنظمة، والتوفيق بين مصالح الفرد والجماعة.

• الوظيفة التحصيلية: إن الأنشطة الإثرائية بما تتيحه من مصادر متنوعة للمعرفة وأوعيتها تسهم فى زيادة تحصيل التلاميذ وتحسين نوعيته، ومواجهة التدفق المعرفى كمًا وكيفًا إلى جانب أثرها الإيجابى فى إثارة الفكر والخيال والتفكير الابتكارى.

وعليه فقد أصبح من الضرورى دمج الأنشطة الإثرائية فى منهج الفلسفة حيث إنها تجعل المتعلم إيجابيًا ومفكرًا ومجربًا، والتعلم ذا معنى، وتنمى لدى المتعلم كثيرًا من مهارات التفكير الفلسفى، كالحوار والنقد، والتحليل، والتفسير، والربط، وإيجاد العلاقات من خلال ما تتيحه من فرص لإعمال العقل وممارسة مهارات التفكير العليا، والفهم الصحيح لطبيعة المادة الدراسية.

وفيما يلى عرض لنقاط أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة.

أ) تحقيق إيجابية المتعلم ونشاطه فى الموقف التعليمى:

---

(١) سامى الفاطايرى: «استراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع فى الفلسفة بالمرحلة الثانوية». الزقازيق: مجلة كلية التربية، العدد ٢٢، يناير ١٩٩٥م. ص ٩.

(٢) عايدة عباس أبو غريب، شعبان حامد: «تصميم وإعداد مواد تعليمية مقترحة للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية فى مصر» دراسة تجريبية. (القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩م)، ص ص ٦٧ ـ ٧٣.

ففى ظل ممارسة الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة يصبح الموقف التعليمى نشطًا وفعالًا؛ حيث تتفاعل فيه قدرات ومواهب الطلاب المختلفة، ويستطيع فيه المتعلم لأول مرة أن يحدد هدفه ويخطط لتنفيذه وينوع من مصادره المعرفية فى الحصول على المعلومات، وذلك فى أثناء ممارسته للأنشطة، ومن خلال اتباع طرق تدريس حديثة تعتمد فى أساسها على إيجابية المتعلم ونشاطه الذهنى، حيث يصبح للمتعلم رأى وفكر فى جميع المشكلات أو القضايا الفلسفية التى يدرسها من خلال كلمة فى الإذاعة المدرسية، أو بحث مبسط، أو إحدى الندوات الفلسفية.. إلخ

ب) تنمية قدرات التفكير الإبداعى لدى الطلاب:

قد تلعب الأنشطة الإثرائية دورًا مهمًا فى تنمية القدرة على التفكير الإبداعى؛ حيث توفر بيئة النشاط للمتعلمين فرص التفكير والعمل الحر، وتشبع لديهم حب الاستطلاع حيث الوصول الذاتى إلى المعرفة، أو حل للمشكلات من خلال إتاحة مصادر متنوعة للمعرفة، وكذلك تنمية القدرة على الاستقلالية؛ وهى إحدى قدرات التفكير الإبداعى، وذلك من خلال توفير نمط الأنشطة الإثرائية الفردية التى يشعر فيها المتعلم بقدر من الاستقلالية فى الفكر والعمل.

ج) تنمية اتجاهات إيجابية نحو المادة أو تعديل اتجاهات خاطئة:

فإذا كانت الطرق التقليدية فى تدريس الفلسفة قد أوجدت عزوفًا عن دراسة الفلسفة، واتهامها بأنها مادة جافة وعقيمة وآراؤها معادية للدين؛ نظرًا لطرح الفكر أو المذهب الفلسفى على علاته دون أن يسمح بالنقد والتحليل، فقد يكون فى الأنشطة الإثرائية وطرق تدريسها القائمة على الإيجابية والحرية فى الفكر والنقد والتحليل فرصة لتصحيح الأفكار الخاطئة، وتعديل الاتجاهات السالبة نحو المادة.

مثال: قد تعد مثلًا كلمة فى الإذاعة المدرسية بعنوان «الفلسفة والدين» تبرز فيها أهم نقاط الاتفاق بين الفلسفة والدين على أساس أنهما داعيان إلى التفكير والبحث عن الحقيقة والإيمان على أساس من العقل والبرهان. وذلك لتعديل ظن أن الفلسفة كفر والحاد وعداء للدين.

د) تدريب الطالب على: كيف يصبح مشروع فيلسوف صغير؟ أو كيف يتفلسف..؟

وذلك من خلال ممارسته للأنشطة أثناء تدريس الفلسفة؛ حيث تتوفر لديه فرص التفكير والبحث عن حلول للمشكلات، وإقامة براهين وإيجاد تفسيرات لما توصل إليه من حلول، وكذلك اكتسابه مهارات التفكير الفلسفى كالنقد والتحليل والتفسير والمرونة فى التفكير وتقبل النقد والاستماع للرأى الآخر والحوار... إلخ

هـ) توظيف الفكر الفلسفى فى مواقف مستقبلية.

فما يصل إليه المتعلم من معلومات وحلول للمشكلات الفلسفية التى هو بصدد دراستها عن طريق خبراته وجهوده الذاتية يمكن أن يستخدمها فى حلول مشكلات مستقبلية وهو ما يسمى «بانتقال أثر التعلم».

٦) تدريس الفلسفة من خلال الأنشطة الإثرائية لتنمية التفكير الإبداعى:

يتضح من العلاقة السابقة من الفلسفة والتفكير الإبداعى أنه قد يكون للفلسفة دور مهم فى إنماء التفكير الإبداعى فى حدود إمكاناتها الخاصة من خلال ما تبين من خصائص الفكر الفلسفى القائم على الجدلية والحوار والنقد.. إلخ، وذلك نابع من ثراء الفلسفة بالموضوعات والقضايا والمشكلات الجدلية التى تختلف حولها الآراء ووجهات النظر، والتى ليس بالضرورة أن يكون أحد هذه الآراء هو الذى يتسم بالصواب أو الصحة، ولكن قد يكون فيها جميعها درجة من الصحة أو جانب من الخطأ.

ولتنمية الإبداع من خلال تدريس الفلسفة أسس وشروط أهمها[١]:

أنها تحتاج إلى عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسى كمصدر وحيد للمعرفة، بل يتعين تعويد المتعلم البحث من مصادر متعددة قد يوفر له المعلم بعضًا منها، كخرائط المفاهيم والأشكال التوضيحية والمراجع، وتقديم القضايا والمشكلات، وإثارة المناقشات والحوار فى إطار فكرى يتطلب تفسير غموض بعض الآراء أو حل المتناقضات التى تبدو فى بعضها.

---

(١) سامى محمد على الفطايرى: «استراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع فى الفلسفة فى المرحلة الثانوية». مرجع سابق ص ٧١.

وللمعلم دور مهم وضرورى فى تحقيق هدف إنماء التفكير الإبداعى أثناء تدريس الفلسفة. « فالمدرس الناجح هو الذى لا يفرض آراءه على تلاميذه، ولكنه يناقشهم ويوجههم بموضوعية ما أمكنه ذلك، ويترك للتلميذ حرية الاختيار من البدائل المطروحة، فمتى يشجع المعلم التلاميذ على التفكير المتحرر؛ فإنهم سرعان ما يتعلمون، كما أنهم سوف يعبرون عن أفكارهم هم وليس عن أفكار غيرهم»[١].

لذا على المعلم أن يستخدم طرقًا واستراتيجيات تعين على تنمية التفكير التباعدى، واختيار أنشطة تنمى الخيال والإبداع، وتعود المتعلم على حرية العمل والفكر، وتشبع لديه الرغبة فى المعرفة، وحب الاستطلاع، وتجنبه ملل المادة الفلسفية المجردة وتعقد المفاهيم. فقد أوصى أوزبل[٢] بعدم تقديم المعلومات

فى شكلها النهائى حتى لا يقيد هذا من قدرة المتعلم على الاكتشاف الذى يرتبط بالإبداع.

ومن أمثلة الأنشطة الإثرائية التى تستخدم فى تدريس الفلسفة:

أ) مسرحة بعض موضوعات منهج الفلسفة، والتى تتفق طبيعتها مع طبيعة هذه النشاط وذلك يعرف «بالدراما المنهجية».

ب) إعداد ندوات (كأحد أساليب المناقشة الفلسفية) لمناقشة بعض موضوعات المنهج ذات الطبيعة الجدلية. وما أكثر موضوعات منهج الفلسفة والتى تتفق مع هذا النشاط.

ج) إعداد كلمات فلسفية بالإذاعة المدرسية.

د) إعداد مجلة فلسفية تصدر بصفة دورية (نشاط الصحافة المدرسية).

هـ) المناظرة الفلسفية.

---

(١) مبروك إسماعيل مبروك: «الفكر التربوى فى الفلسفة الواقعية المعاصرة». (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة)، ص ص ١٥٨، ١٥٩.

(٢) سامى محمد على الفطايرى: «استراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع فى الفلسفة فى المرحلة الثانوية»، مرجع سابق، ص ٧٨.

وفيما يلى عرضًا تحليليًا لهذه الأنشطة الإثرائية.

أولًا: النشاط المسرحى: «مسرحة المنهج»

يقصد بمسرحة المنهج: «وضع المناهج الدراسية فى قالب مسرحى من خلال تجسيد المواقف والأحداث التى بداخلها، وتمثليها فى مكان مخصص لذلك»[(١)].

والمقصود بمسرحة المنهج فى هذا البحث هو تنظيم بعض موضوعات منهج الفلسفة فى صورة مسرحية صغيرة، بهدف تحقيق إنماء مهارات التفكير الإبداعى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

«فمسرحة المنهج هو أسلوب لإعادة تقديم الموضوع التعليمى بشكل غير مباشر من خلال وضعه فى خبرة حياتية، وصياغته فى قالب درامى لتقديمه إلى مجموعة من التلاميذ، داخل المؤسسات التعليمية فى إطار من عناصر الفن المسرحى، بهدف تحقيق مزيد من الفهم والتفسير»[(٢)].

فمن خلال مسرحة المنهج والتمثيل يمكن للطالب اكتساب العديد من القدرات التالية[(٣)]:

١) الربط بين المفاهيم والتعميمات.

٢) تقويم الحقائق والبراهين بصورة نقدية.

٣) ابتكار طرق وأفكار جديدة فى تعامله مع المحتوى.

---

(١) أحمد حسين اللقانى، وعلى الجمل: معجم المصطلحات التربوية، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦م)، ص ١٤٨.

(٢) كمال الدين حسين، وآمال سعد المتولى: مدخل لأنشطة الاتصال بين المؤسسات التعليمية (صحافة ـ إذاعة ـ مسرح)، (المنصورة، المكتبة العصرية، ١٩٩٥م)، ص ٢٣١.

(٣) صلاح الدين عرفة محمود: مسرحة المناهج كمدخل تدريس فى مجال الدراسات الاجتماعية. (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م) ص ١٨.

٤) تنمية مهارات وقدرات التعامل مع المشكلات المعقدة بطريقة سليمة أو برأى سديد.

٥) الفهم لمواقف جديدة من نوعها ومعايشة أزمنة لم يدركها الطالب.

ولنشاط مسرحة المنهج طريقتان؛ هما:

(أ) الدراما الإبداعية. (ب) مسرحة المحتوى والطريقة.

فأسلوب الدراما الإبداعية CREATIVE DRAMA [١] هو نوع من الدراما لا يعتمد على وجود نص، فالفكرة والموقف والنص من إبداع التلاميذ تحت إشراف المعلم، وكذلك تجهيز مكان التمثيل وغير ذلك مما يلزم لتنفيذ عملية التمثيل بالفصل الدراسى.

«تهدف الدراما الإبداعية لإطلاق الإبداع الكامن فى كل تلميذ حيث تعتمد على فكرة معينة يحاول المعلم أن يستخلصها من التلاميذ أو أن يطرحها عليهم، ثم يبدأ الجميع فى إبداع مواقف وشخصيات وحوار فى إطار هذه الفكرة»[٢].

وتساهم طريقة الدراما الإبداعية فى تنمية القدرات الإبداعية للمتعلم، فهى تسهم فى زيادة خصوبة خيال المتعلم، لأن عملية التمثيل تتطلب من المتعلم تخيل الموقف الذى يقوم بتمثيله، وتساعد على تعميق فهمه لمشاعر الناس، كما يسمح له التمثيل نفسه بأن يتصرف كما لو كان الشخص نفسه؛ مما يساعد على توسيع آفاقه وإطلاق عنانه لخياله متحررًا من قيود الواقع.

«كما أن ممارسة المتعلم للتمثيل من خلال الأنماط الدرامية المختلفة ينمى لديه القدرة على تحديد وحل المشكلات، وعلى التعبيرات اللفظية الإبداعية، وتنمية الطلاقة الناتجة عن قدرته على التعبير عن الموقف الواحد بأكثر من طريقة فى

(١) سمير يونس، شاكر عبد العظيم: «استخدام مدخل مسرحة المناهج فى تحقيق أهداف وحدة تدريسية فى النحو لتلاميذ الصف الأول الإعدادى»، (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثالث والستون، إبريل ٢٠٠٠م). ص ١١٦.

(٢) صلاح الدين عرفة محمود: مسرحة المناهج كمدخل تدريس فى مجال الدراسات الاجتماعية. مرجع سابق ص ٤٨.

فترة محدودة، كما ينمى الأصالة من خلال قدرة المتعلم على التعبير عن الموقف التمثيلى أو أداء الدور بطريقة غير مألوفة. كما تساعد الطريقة الدرامية على تنمية الحساسية للمشكلات لدى المتعلم والتى تنتج عن قدرته على رؤية المشكلات التى يتم التعبير عنها بالتمثيل من زاوية مغايرة للزاوية التى يراها فيها الآخرين. هذا وتعد كل من الطلاقة والأصالة والحساسية للمشكلات من المكونات الأساسية للتفكير الإبداعى»[١].

هذا بالإضافة إلى ما يمكن أن يسهم به نشاط مسرحة المنهج مثل[٢]:

١)تغير فى فهم واتجاهات المتلقى للموضوع التعليمى.

٢) إثارة حب الاستطلاع والرغبة فى المعرفة بموضوع تعليمى أو قضية يتناولها.

٣) المساعدة على مزيد من التفسير.

مثال: من أمثلة موضوعات منهج الفلسفة، والتى يمكن مسرحتها كنشاط إثرائى: قضية الإرادة الإنسانية من المنظور الدينى الإسلامى بين آراء الجهمية والمعتزلة والأشاعرة و؛ بحيث يمكن أن يمثل كل فريق من الفرق الثلاث مجموعة من الطلاب بتمثيل موقف الجماعة بالأدلة والبراهين التى تدعم وجهة نظر كل منهم بموجب حصتين فى الأسبوع على سبيل المثال.

ثانيًا: الندوة

عند الحديث عن الندوة كأحد الأنشطة الإثرائية المعينة فى تحقيق أهداف منهج الفلسفة ينبغى الحديث عن المناقشة، والتى تعد الندوة أحد أشكالها أو أساليبها.

---

(١) أمير إبراهيم القرشى: المناهج والمدخل الدرامى، (القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م)، ص ص ١٨٨، ١٨٩.

(٢) كمال الدين حسين، وآمال سعد المتولى: مدخل لأنشطة الاتصال فى المؤسسات التعليمية. مرجع سابق، ص ٢٣٥.

«فالمناقشة أسلوب من أساليب التدريس أو شكل من أشكال النشاط التى يناقش من خلالها المعلم طلابه فى موضوع الدرس أو المشكلة الفلسفية بشكل مباشر»[١].

وتعد المناقشة أهم الأساليب السقراطية المشهورة فى تعليم التفلسف. «فالطريقة السقراطية الخاصة بالاستقصاء (المناقشة) لم نخبر بها، ولكنها تقوم على البحث عن الحقيقة من خلال سلسلة من الأسئلة، فهى عملية نطلق عليها « لحظة الفحص والتدريب»[٢].

من هذا يتضح أن الأسئلة تمثل أهم عنصر فى أسلوب المناقشة، ولكنها ينبغى أن تكون من النوع التباعدى الذى يقيس مهارات عليا فى التفكير. فمن خلال إجابات الطالب عن هذا النوع من الأسئلة يمكن قياس مستوى الإبداع فى تفكيره. فمثلًا «لو سألت السؤال التالى: اذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المألوفة لعلبة الصفيح من حيث تصبح أكثر فائدة وأهمية، وذكرت مثلًا الاستعمالات التالية: نستخدمها كرسى نجلس عليه، نستخدمها لزراعة النباتات فى المنزل. فمثل هذه الإجابات تدل على تفكير نمطى مألوف يستطيع غيرك أن يفكر فيه أيضًا، أما إذا ذكرت استعمالات غير مألوفة أو غريبة مثل:

يمكن استخلاص بعض الفيتامينات النافعة منها... إلخ. فإنك عندئذ تفكر تفكيرًا ابتكاريًا»[٣].

مثال آخر؛ من مجال الفلسفة.. يمكنك طرح السؤال التالى: اذكر أكبر عدد ممكن من الأمثال الشارحة التى تجسد القضية الفلسفية التالية؟ الإنسان حر بشهادة العقل والشريعة.

(١) نقلاً عن: إبراهيم محمد سعيد إبراهيم: استخدام الندوة والمناقشة الصفية فى تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٢٥، ١٩٩٤م، ص ١٦٩.

(٢) مجدى عبد الكريم حبيب: تعليم التفكير فى عصر المعلومات المداخل، المفاهيم، المفاتيح، النظريات، البرامج. القاهرة: دار الفكر العربى، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م، ص ٢٢٣.

(٣) حسن حسين الزيتون: تعليم التفكير رؤية تطبيقية فى تنمية العقول المفكرة. (القاهرة: عالم الكتب، الكتاب الخامس، بدون تاريخ). ص ٦١.

«تساعد المناقشة إذن على زيادة فعالية اشتراك الطلاب فى الموقف التعليمى، فهى تتيح لهم الفرصة للمشاركة فى الحديث وإبداء الرأى سواء بالموافقة أو الرفض..»(١)

وتعد الندوة PANEL DISCUSSION نوعًا من أنواع المناقشة ففيها يشترك مجموعة من الأفراد من بين خمسة إلى سبعة يعرض كل منهم جانبًا من جوانب موضوع معين، وذلك وفق تخطيط سابق واستعداد من كل أعضاء الندوة. قد يكون أعضاء اللجنة من بين تلاميذ الفصل أنفسهم، أو قد يكونون من الشخصيات البارزة فى الموضوع المراد مناقشته(٢).

مثال: قد يدعو مثلًا معلم الفلسفة بالاشتراك مع إدارة المدرسة بعضًا من علماء الدين الإسلامى وأعلام الفكر الفلسفى بعقد ندوة تتناول موضوع «الإرادة الإنسانية من المنظور الدينى الإسلامى» على أن يشارك فيها عدد من الطلاب والمعلمين تطرح التساؤلات أو لإبداء الآراء ووجهات النظر المتعارضة حول هذا الموضوع.

«فالندوة إذن هى أسلوب من أساليب المناقشة يشترك فيها عدد من الخبراء فى المادة الدراسية، ومجموع من الطلاب، وذلك لبحث موضوع أو مشكلة فلسفية محددة خلال فترة زمنية معينة، وفى مكان محدد يُسمح فيها للطلاب بالأسئلة والحديث والتعقيب شفاهة أو كتابةً على أن يعقب الندوة ملخص، أو توصيات، أو تقرير»(٣).

ثالثًا: الإذاعة المدرسية

تعرف فوزية فهيم(٤) «الإذاعة المدرسية» بأنها النشاط الحر الذى يقوم به التلميذ داخل المدرسة عن طريق الميكروفون خلال طابور الصباح أو من خلال الفسحة».

---

(١) كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة فى مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلى. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م، ص ١٣٩.

(٢) المرجع السابق، ص ص ١٤١، ١٤٢.

(٣) إبراهيم محمد سعيد إبراهيم: استخدام الندوة والمناقشة الصفية فى تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية. مرجع سابق، ص ١٦٩.

(٤) نقلاً عن: كمال الدين حسين، آمال سعد متولى: مدخل لأنشطة الاتصال فى المؤسسات التعليمية. مرجع سابق. ص ١٤١.

والإذاعة المدرسية فى مجال تعليم التفلسف ربما يكون لها قدر من الأهمية بما قد لا يتوفر لأى مادة أخرى وخاصة فى مجال تعديل اتجاه بعض الطلاب نحو مادة الفلسفة ممن قد سيطرت عليهم شائعات المجتمع المصرى حول الفلسفة من أنها جنون وإلحاد وإذهاب للعقول وما إلى ذلك...

مثال: قد ينظم بعض الطلاب أو أحدهم بإشراف معلم الفلسفة بعض الكلمات للإذاعة المدرسية حول طبيعة مادة الفلسفة واتفاقها مع دعوة الفكر الإسلامى فى البحث عن الحقيقة، ودعم الحقائق بالأدلة العقلية، والإيمان على أساس منطقى وذلك تحت عنوان من العناوين التالية:

- الفلسفة وموقف المجتمع المصرى.
- الفلسفة وعلاقتها بالدين.
- الفلسفة بحث عن الحقيقة.

هذا وقد يأخذ نشاط الإذاعة المدرسية أشكالًا أخرى على غير إلقاء كلمة أو معلومة من قبل الطالب

بمفرده. فقد يكون فى صورة حوار بين اثنين أو ثلاثة من الطلاب حول أحد الموضوعات الفلسفية ذات الطبيعة الجدلية.

فمن خلال نشاط الإذاعة المدرسية قد ينمو عدد من المهارات الإبداعية للطالب كالطلاقة اللفظية ومرونة التفكير، حيث الاعتماد على مصادر معرفية متعددة لإعداد مادة الإذاعة، وعدم التشبث بما ورد من معلومات بالكتاب المدرسى كمصدر وحيد للمعرفة فحسب.

وتحقق الإذاعة المدرسية أهدافًا تربوية هامة فى ظل المنهج الحديث، «فهى تعد مصدرًا من مصادر الثقافة المتجددة للطلاب وتزودهم بألوان طريفة من المعارف والخبرات، وتأخذهم بحسن الاستماع، ودقة الفهم والقدرة على النقد والحكم. وهى أداة ناجحة فى خلق الوعى المستنير، وتكوين رأى عام موحد فى المدرسة، وربط أفراد المجتمع المدرسى ودعم الوحدة الفكرية بينهم، وربطهم بالمجتمع الخارجى الذى يتمثل فى الحى والبيئة، بما تذيعه المدرسة من ألوان مختلفة فى

مختلف المناسبات، كما أنها تشمل الأحداث الجارية والمحلية والدولية بالنقد والتفسير، وتقدم معلومات ترتبط بالمناهج الدراسية وتبسيطها....»[١].

رابعًا: «مجلة المواد الفلسفية»

وهى تعد أحد أشكال الصحافة المدرسية، «وفى هذه المجلة يتمكن الطلاب من تفريغ نشاطهم وتنفيذ كثير من الموضوعات، وهى تحاكى فى تقسيمها المجلة العامة، وهى تشمل غلافًا وشعارًا، وأسرة التحرير ومقالًا افتتاحيًا...»[٢].

وفى مجلة المواد الفلسفية والتى يقترح تسميتها بـ«فلسفة الإنسان فى عصر العولمة»، يتم تكليف بعض الطلاب بإعداد موضوعات صحفية فلسفية تأخذ أشكالًا (فنونًا) صحفية مختلفة: (حوارًا ـ حديثًا صحفيًا ـ مقالًا) لتؤكد ارتباط الفلسفة بمشكلات الواقع الإنسانى، ولتوجه الإنسان إلى كيفية التغلب على هذه المشكلات، وإيجاد حلول لها.

والصحافة المدرسية كأحد أشكال الأنشطة التعليمية لها دور فى تحقيق كثير من الأهداف التربوية العامة والتى من أهمها[٣]:

ـ تزود التلاميذ بالثراء اللغوى، لأن الجهد الصحفى يدفعهم إلى التوسع فى القراءة وإلى محاولة فهم ما يُقرأ، ومحاولة إبداء رأى فيما يقرءون، وهذا يخلق نوعًا من النقد الذاتى الذى يبرز شخصية الناقد، ويخلق عنده القدرة على التعليق والتعبير.

ـ تخلق الصحافة المدرسية للتلاميذ فرص الابتكار والإبداع فى تناولهم للموضوعات، وأسلوب العرض، وانتقاء العناوين، وتنسيق الصور وترتيب الأحداث.

فيمكن من خلال إعداد وتنفيذ نشاط «مجلة المواد الفلسفية» ـ كأحد أشكال

(١) خالد الزوواى: التعليم المعاصر: قضاياه التربوية والفنية. (القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م). ص ١٧٤.

(٢) كمال الدين حسين، آمال سعد متولى: مدخل لأنشطة الاتصال فى المؤسسات التعليمية، مرجع سابق ص ٩١.

(٣) خالد الزواوى: التعليم المعاصر وقضاياه التربوية والفنية. مرجع سابق، ص ص ١٦٩، ١٧٠.

الصحافة المدرسية ـ أن تظهر وتنمو صور الطلاقة اللفظية والتعبيرية لدى المتعلم من خلال منحة حرية الكتابة والتعبير عن بعض الموضوعات والقضايا الفلسفية التى قد يختارها هو بذاته ودون أن تفرض عليه من قبل المعلم. والتى يراها ذات أهمية بالنسبة له أو لمجتمعه. فيبدع فى عرضها أو التعبير عنها وكذلك فى محاولة إيجاد حلولًا غير مألوفة بشأنها.

ولجذب الطلاب إلى قراءة هذه المجلة يقترح محمد زيدان[1] «أن يتضمن كل عدد منها بعض الأسئلة ـ من فروع المواد الفلسفية فى شكل مسابقة ـ التى تتحدى ذكاءهم، وتثير بينهم المنافسة البناءة والمناقشة المفيدة، بما يحفز كل طالب على أن يفكر ويتساءل، وأن يتعود على انتهاج الأسلوب الفلسفى فى التفكير.. على أن يُخصص للطالب الذى يصل إلى الحل جائزة رمزية من ميزانية أنشطة التفلسف».

خامسًا: المناظرة DEBAT

هى عبارة عن دائرة حوار تتم بين فريقين أو أكثر بحيث يمثل كل منهم وجهة نظر معارضة لوجهة نظر الفريق الآخر، وقد يقوم بها مجموعة من طلاب الفصل أو يقوم بها أشخاص متخصصون أمام الطلاب، وهى نشاط يلائم إلى حد كبير طبيعة الفلسفة كمادة دراسية لكونها ذات طبيعة خلافية، وتتناول موضوعات ومشكلات ذات طبيعة جدلية.

وتتمثل أهمية المناظرة فى تنمية فكر الطلاب الإبداعى فى أنها تتطلب من كل فريق أن يشحذ ذهنه فى محاولة الحصول على أو تقديم ما يلزم براهين منطقية لتدعيم وجهة نظره فى القضية المطروحة (الطلاقة) بهدف إقناع الفريق الآخر، وكذلك تعودهم احترام رأى الآخر والتنازل عن الرأى المعتقد متى ثبت بطلانه بالأدلة والبراهين (مرونة التفكير)، وكذلك محاولة طرح حلول أو آراء ابتكارية غير مألوفة للمشكلة المطروحة (الأصالة).

---

(١) محمد سعيد أحمد زيدان: تعليم التفلسف دراسات نظرية ونماذج تطبيقية، القاهرة: سفير للإعلام والنشر، ١٩٩٨م، ص ١٧١.

ويستطيع معلم الفلسفة أن يستخدم هذا النشاط فى الكثير من موضوعات منهج الفلسفة مثل موضوع «الإرادة الإنسانية «فهى قضية متناولة من وجهات نظر متعددة (الفرق الكلامية، الفلاسفة، المصلحين المحدثين «محمد عبده»)، فجدلية هذا الموضوع تسمح بعقد مناظرة على نطاق واسع لتعددية الآراء وتناقض وجهات النظر وتنوع العلل والبراهين.

نموذج تطبيقى لتخطيط درس فلسفة باستخدام الانشطة الاثرائية

موضوع النشاط

التفكير الإنسانى وأساليبه

الأهـــداف:

بعد الانتهاء من تنفيذ هذا النشاط يتوقع من الطالب أن يكون قادر على أن

١) يتعرف مفهوم التفكير.

٢) يصمم وسيلة تعليمية للمقارنة بين الفلسفة والعلم.

٣) يستنتج العلاقة بين أسلوب التفكير الفلسفى وكل من: أسلوب التفكير الدينى، وأسلوب التفكير العلمى.

٤) يكتب مقالًا للإذاعة المدرسية موضوعه «فلسفة العلم».

٥) يقبل على استخدام أساليب التفكير السليم.

٦) يجمع عددًا من الأمثلة الشارحة لبيان قيمة التفكير.

٧) يشارك فى إعداد مقال «بمجلة المواد الفلسفية» بعنوان «فلسفة الدين».

٨) يطبق الطالبة الأساليب المختلفة للتفكير على أمثلة من واقع الحياة اليومية.

٩) يشارك فى مناظرة عن أساليب التفكير الإنسانى.

نشاط ١

نوع النشاط: مقال بمجلة «المواد الفلسفية» تحت عنوان «فلسفة الدين».

التمهيد للنشاط: يدخل المعلم الفصل «قائلًا»: يشيع فى المجتمع المصرى أن الفلسفة كفر وإلحاد وإذهاب للعقول؛ فهل الفلسفة فعلًا تتعارض مع الدين ؟

يجيب أحد الطلاب: الفلسفة تعتبر كفر بالله وإلحاد. فبالتأكيد هى معادية للدين.

المعلمة: وما الدليل على ذلك ؟

الطالب: لأن هناك من الفلاسفة من ادعى أن أصل الكون هو النار، والبعض الثانى أقر بأنه الماء، وغير ذلك من الأمور المحرمة التى خاض فيها بعض الفلاسفة

المعلم: إننا حين نتحدث عن الفلسفة وعلاقتها بالدين لا نقصد رأيًا لفيلسوف بعينه وعلاقته بالدين، وإنما نقصد الفكر الفلسفى عمومًا، وما يهدف إليه. فالادعاء بأن الفلسفة معادية للدين سببه الجهل بمعنى الفلسفة، وما تسعى إليه من أهداف، فالفلسفة تفكير وتأمل فى الوجود بكل جزئياته وموضوعاته، ومحاولة للوصول إلى حقائقه وأصوله، فليست الفلسفة كما يتصور البعض العيش فى برج عاجٍ بعيدًا عن ظواهر الواقع، فمن هذا الواقع يبدأ الفكر الفلسفى نشاطه، وهذا ما يدعو إليه الدين؛ وهو البحث عن الحقائق والتأمل فى الوجود، كما ورد فى كثير من آيات القرآن الكريم كقوله تعالى:

«قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ......»

• هنا يسأل المعلم الطلاب: كيف يمكن تصحيح التصور الخاطئ لدى البعض عن الفلسفة فى مجتمعنا المصرى؟

• يجيب أحد الطلاب: إن هذا هو دور الإعلام من إذاعة وتليفزيون وصحافة. فهى المسئولة عن تعديل هذه الصورة عن الفلسفة؛ خصوصًا أنها كثيرًا ما تضع صورة غير صحيحة عن فكر الفلسفة والمشتغلين بها.

• يتوقف المعلم عند رأى الطالب قائلًا: وما دورنا نحن كدارسين للفلسفة فى المدرسة؟

• يجيب أحد الطلاب: يمكن أن يكون لنا دور من خلال إذاعة المدرسة مثلًا أو المجلة المدرسية.

• يقوم بعض الطلاب بإعداد مقال «بمجلة المواد الفلسفية» تحت عنوان «فلسفة الدين» لتوضح علاقة الأسلوب الفلسفى فى التفكير بالأسلوب الدينى.

عرض النشاط:

بعد عرض النشاط يطرح المعلم التساؤلات التالية:

١ ـ لماذا يدعى البعض أن الفلسفة معادية للدين؟

٢ ـ ما موقف الإسلام من الفكر الفلسفى ؟

٣ ـ ما نقاط الاتفاق بين الفكر الدينى والفكر الفلسفى؟

إن الحوار بين المعلم والطلاب قد أسفر عن الآتى:

ـ أن الفكر الفلسفى بطبيعته متفتح، متطور، منطلق، حر، فالفكر الفلسفى يرفض تأليه أفكار الفلاسفة، وهو لا يعرف إلا إلهًا واحدًا فقط هو الله، إنه بطبيعته فكر مؤمن؛ حتى لو تشكك بعض المنتمين إليه فى الدين. وكما سبق أن قال الفيلسوف العربى الكبير «ابن رشد»: إن الحكمة هى صاحبة الشريعة والأخت الرضيعة، فقد آذاها كثير من الأصدقاء الجهال ممن ينسبون أنفسهم إليها.

ـ أن الفكر الإسلامى عليه أن يتقدم من جديد ليحمل الراية فى ميدان هذه الحياة، ويتبنى فلسفة مميزة تعرف باسم «فلسفة الدين» تستهدف تعميق العقيدة وإثراء التفكير فى مشكلاتها.

خلاصة القول: إن الإسلام لا يتوجس من التفكير الفلسفى، بل على العكس؛ يأمر به ويحث عليه «فمن اجتهد فأصاب فله أجران: أجر لاجتهاده وأجر لصوابه، ومن اجتهد فأخطأ فله أجر واحد».

نشاط ٢

نوع النشاط: كلمة بالإذاعة المدرسية بعنوان «الفلسفة والعلم».

ـ يقوم أحد الطلاب ممن يتميزن بالطلاقة اللفظية وحسن التعبير بإعداد وإلقاء كلمة بالإذاعة المدرسية عن « علاقة الفلسفة بالعلم:

عرض النشاط:

بعد عرض النشاط بطابور الصباح؛ يطرح المعلم على طلابها فى الفصل التساؤلات التالية:

ـ لماذا اعتقد البعض أن كل التفكير العلمى والتفكير الفلسفى له وجهة نظر مختلفة ولا يتفقان ؟

ـ ما طبيعة العلاقة بين التفكير العلمى والتفكير الفلسفى ؟

ـ كيف يتصل الفكر الفلسفى والفكر العلمى ؟

إن الحوار بين المعلمة والطالبات قد أسفر عن الآتى:

أن اعتقاد البعض بأنه ليس ثمة علاقة بين التفكير الفلسفى والتفكير العلمى؛ نظرًا لما يوجد بينهما من فروق جوهرية منها:

ـ موضوع الفلسفة كلى معنوى مجرد، بينما موضوع العلم جزئى مادى حسى

ـ منهج الفلسفة عقلى تأملى، بينما منهج العلم تجريبى يقوم على الملاحظة والتجربة

ـ التفكير الفلسفى ذاتى، ويصطبع بالصبغة الإنسانية، بينما التفكير العلمى موضوعى خالص، وغير مصطبغ بالصبغة الشخصية أو الإنسانية.

ـ يبحث التفكير الفلسفى عن العلل البعيدة للظواهر، بينما يبحث التفكير العلمى عن عللها القريبة، وبالرغم من هذه الفروق فإن كلًا منهما مكمل للآخر ـ أى أن العلاقة الصحيحة بينهما هى علاقة تكامل، فثمة تبادل خلاق بين الفلسفة والعلم.

فالعلم دون الفلسفة تجارب عشوائية متناثرة، والفلسفة بغير علم تجريد عقيم.

وبالمقارنة بين خصائص كل منهما نجد:

ـ أن كلًا من الفيلسوف والعالم يهدف إلى بلوغ الحقيقة، ويحرص دائمًا على الوصول إليها. ولذا فإن البحث أو التساؤل عن الأسباب يمثل نقطة التقاء بين التفكيرين: الفلسفى والعلمى.

ـ أنهما يلتقيان عند حرية البحث، ورفض السلطة فى كل صورها البشرية مصدرًا للحقيقة، أى أن كلًا من التفكير الفلسفى والتفكير العلمى يتسم بالاستقلال.

ـ أنهما يتفقان فى الحرص على الدقة والمراجعة والتأنى والدأب على البحث وغير هذا من مستلزمات التفكير النقدى الصحيح. إن كلًا من الفيلسوف والعالم يؤمن بالتفكير النقدى الذى لا يقبل أى حكم إلا بعد التساؤل عن قيمة هذا الحكم أى أن كليهما يستخدم الشك المنهجي.

نشاط ٣

نوع النشاط: مناظرة

التمهيد للنشاط:

يطلب المعلم من مجموعة من الطلاب بتصور حوار ـ فى شكل مناظرة ـ بين أربعة من الزملاء حول موضوع «قلق المرأة من عدم الإنجاب»؛ بحيث يمثل كل واحد منهم أسلوبًا من أساليب التفكير المختلفة.

ولتكن المناظرة بين الطالبات على النحو الآتى:

ـ الطالب الأول (أسلوب التفكير الخرافي): المرأة التى تشعر بالقلق لعدم الإنجاب عمومًا، أو عدم إنجاب الصبية بالذات، وتخشى على حياتها الزوجية من التصدع نتيجة لذلك، قد تلجأ إلى العرافين والسحرة والدجالين، لعلها تجد عندهم حلًا لعقدتها، خاصة إذا كانت تجهل الحقائق العلمية الخاصة بالحمل والتناسل.

ـ الطالب الثاني (أسلوب التفكير الدينى)؛ حسم القرآن الكريم هذا الموضوع فى قوله تعالى ﴿لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَاء يَهَبُ لِمَنْ يَشَاء إِنَاثًا وَيَهَبُ لِمَن يَشَاء الذُّكُورَ* أَوْ يُزَوِّجُهُمْ ذُكْرَانًا وَإِنَاثًا وَيَجْعَلُ مَن يَشَاء عَقِيمًا إِنَّهُ عَلِيمٌ قَدِيرٌ﴾ (الشورى ٤٩، ٥٠).

وقال رسول الله ﷺ: من كانت له ثلاث بنات أو أخوات فصبر على إيوائهن وضرائهن أدخله الله الجنة بفضل رحمته إياهن»، فقال رجل: وواحدة، فقال: «وواحدة».

ـ الطالب الثالث (أسلوب التفكير الفلسفي): لا توجد أية مشكلة لعدم إنجاب الصبية بالذات، أو فى حالة عدم الإنجاب عمومًا، فمن خلال (فلسفة الدين) التى تستهدف تعميق العقيدة وإثراء التفكير فى مشكلاتها، يمكن القول: إنه لا توجد أية مشكلة فى عدم إنجاب الصبية بالذات، طالما يوجد منطق إيجابى وتفكير عميق سديد فى الوقت نفسه يجعل الفرد يعتقد أن الله ـ سبحانه وتعالى ـ سيجعل كل بنت أجمل من الأخرى فى نظر رجل، وبالتالى كل بنت ستأتى برجل جاهز لم يتعب الأب فى تربيته أو تعليمه، وانظر إلى ما يقال فى هذا الصدد «زوج ابنتى هو ابنى».

وكذلك لا توجد مشكلة فى حالة عدم الإنجاب عمومًا، طالما يوجد منطق إيمانى وتفكير عميق سديد فى نفس الوقت يجعل هذا الفرد يتعامل مع الآخرين كما لو كانوا أبناءه الحقيقيين.

ـ الطالب الرابع (أسلوب التفكير العلمى): يؤكد أسلوب التفكير العلمى على أن اعتقاد بعض الآباء بأن المرأة هى المسئولة عن تحديد جنس الوليد هو اعتقاد خاطئ، وذلك أن الأب ـ وليست الأم ـ هو المسئول عن تحديد جنس الطفل ذكرًا كان أم أنثى... لماذا ؟ لأن الكروموزوم المحدد للجنس يأتى من قبل الأب، لأنه يحمل نوعى الجنس: الذكر (y) والأنثى (x) أما الأم فهى تحمل كروموزومًا واحدًا فقط؛ وهو (x).

من هذه المناظرة يصل المعلم مع الطلاب إلى استنباط تعميم مميز لكل أسلوب من الأساليب الأربعة، وهى:

ـ أسلوب التفكير الخرافى: بدائى غير منطقى، يرجعه الإنسان إلى أسباب غيبية غير صحيحة.

ـ أسلوب التفكير الدينى: إيمانى يربط الأحداث بقدرة الله تعالى. مما يؤدى إلى زيادة الإيمان به.

ـ أسلوب التفكير الفلسفى: تأملى عقلى، مؤمن حتى لو تشكك بعض المنتمين إليه فى الدين.

ـ أسلوب التفكير العلمى: تجريبى حسى يختص بالظاهرة وحدها.

مكان النشاط: الفصل الدراسى:

زمن النشاط: (٥٠ دقيقة)

الوسائل التعليمية:

ـ فقرة من الكتاب المدرسى.

ـ ميكروفون المدرسة.

ـ شبكة المعلومات العلمية والإنترنت.

ـ سبورة الفصل.

نشاط ٤

نوع النشاط: تصور شكل مقترح لبيان العلاقة بين أساليب التفكير الإنسانى وبيان السمة المميزة لكل أسلوب.

ـ التمهيد للنشاط: يطلب المعلم من الطلاب إعداد تصورات مختلفة لبيان السمة المميزة لكل أسلوب من أساليب التفكير الإنسانى.

ـ عرض النشاط: يمكن أن يكون فى شكل ورقة عمل يقدمها كل طالب موضحًا بها تصوراته المختلفة لبيان السمة المميزة لكل أسلوب من أساليب التفكير.

يمكن بعد عرض هذا النشاط أن يطرح المعلم التساؤلات التالية:

(١) ماذا يمكن أن يحدث لو.

ـ تناولت كل مشكلات الحياة بأسلوب فلسفى.

ـ الاستغناء عن الفلسفة فى الحياة والاكتفاء بالعلم فقط.

(٢) اقترح إحدى القضايا أو المشكلات الاجتماعية موضحة كيف يتكامل كل من الأسلوب الفلسفى والأسلوب العلمى فى تفسيرها؟

التقـويم:

١) اكتب مقالًا من صفحة واحدة عن علاقة الفلسفة والعلم.

٢) لو طلب منك شرح قضية معاداة الفلسفة للدين، ومن أين جاء التصور الباطل بأن الفلسفة كفر وإلحاد، وما إلى ذلك من ادعاءات...... فماذا أنت قائل؟

٣) تخيل مناظرة بين عالم وفيلسوف حول تفسير المشاحنات والحروب الدامية بين كثير من دول العالم. حدد أهم عناصر هذه المناظرة؟

٤) إذا كانت هناك مفاضلة بين أساليب التفكير الأربعة (الخرافى، الدينى، الفلسفى، العلمى) فأى الأساليب تفضلين ؟ اذكرى مبرراتك.

٥) إلى أى مدى تتفق أو تختلف مع الأمثال الشعبية التالية: اذكر مبرراتك: مع ذكر أكبر عدد ممكن من الأمثلة الشارحة المقاربة فى معنى كل مثل شعبى؟

أ) اللى يتفكر يتعكر.

ب) قيراط حظ ولا فدان شطارة.

ج) ظن العاقل خير من يقين الجاهل.

د) الميه تكدب الغطاس.

١) أخذت الفلسفة وضعًا جديدًا مميزًا، فأصبح اليوم لكل علم فلسفة خاصة به؛ تبحث عن أصوله ومبادئه وغاياته، فهناك فلسفة القانون، فلسفة التاريخ، فلسفة الدين، فلسفة العلم... إلخ، ويرجع ذلك إلى أن الفلسفة:

١ ـ غاية مطلوبة لذاتها ( )

٢ ـ متعة عقلية ( )

٣ ـ ضرورة عقلية لإرساء دعائم كل علم ( )

٤ ـ ١، ٢ ( )

٢) سأل طفل أمه: من أين أتيتُ ؟ قالت: جاء بك الطبيب فى حقيبة، فسألها: ومن أين أتيتِ؟ قالت: جاء بى عند الجامع، فسألها: ومن أين أتيت جدتى؟ فقالت: جاءت بها البجعة؟ فتنهد الطفل وأخذ بورقة وقلم وكتب: خلال ثلاثة أجيال لم تحدث فى أسرتنا ولادة طبيعية؟

١ ـ ضع لهذا النص عنوانًا من عندك؟

٢ ـ أسلوب التفكير الذى استخدمته الأم فى إجاباتها عن تساؤلات طفلها هو:

أ) التفكير الخرافى

ب) التفكير الدينى

ج) التفكير الفلسفى

د) التفكير العلمى

هـ) ب، جـ، د من كل ما سبق.

٣) اقترح تفسيرًا فلسفيًا لقضية «المشاحنات والحروب الدولية».

٤) ما تصوراتك المقترحة لتصحيح الاعتقاد الخاطئ بمعاداة الفلسفة للدين؟

٥) لو كنت من مؤيدى رأى «معاداة الفلسفة للدين».. اكتب مقالًا قصير «لمجلة المواد الفلسفية» توضح فيه مبرراتك مع ذكر أكبر عدد ممكن من البراهين المنطقية المدعمة لهذا الرأى.

هذا وقد اثبت البحث فعالية استخدام الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير الابداعى لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث دلت النتائج على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, ٠ بين متوسطى درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتى يدرسن الفلسفة دون ممارسة الأنشطة الإثرائية ودرجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتى يدرسن الفلسفة باستخدام الأنشطة الإثرائية على اختبار التفكير الإبداعى لصالح المجموعة التجريبية.

وتشير هذه النتائج إلى إن استخدام بعض الأنشطة الإثرائية فى تدريس الفلسفة مع المجموعة التجريبية من خلال تدريس ثلاث وحدات دراسية من المادة، قد عاونت الطالبات على إثراء معارفهن وخبراتهن بشأن القضايا والمشكلات الفلسفية الواردة بكتاب الفلسفة، وساعدت على شحذ تفكيرهن بشأن إيجاد حلول إبداعية لها من خلال إشراكهن فى إعداد وممارسة أنشطة تتيح لهن فرص التفكير والعمل الحر فيما هن بصدد دراسته من موضوعات، وتنمية ما قد يكون لديهن من مهارات إبداعية بقدر يفوق ما حققته مثيلاتهن ـ طالبات المجموعة الضابطة، فقد حصلت طالبات المجموعة التجريبية على معدلات أعلى فى الأداء البعدى لاختبار التفكير الإبداعى فى الفلسفة، ويعزى ذلك إلى التدريس باستخدام الأنشطة الإثرائية، الأمر الذى يؤكد على فعالية استخدام الأنشطة الإثرائية (كمتغير مستقل) فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى (متغير تابع).

الفصل الخامس عشر

نموذج تدريسي مقترح
في ضوء نظرية التعلم المستند إلى المخ لتنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب

نموذج تدريسى مقترح فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى المخ لتنمية التفكير المستقبلى لدى الطلاب[1]

مقدمة

يتسم العصر الراهن بالتغيرات السريعة، والتحولات المتعاقبة، والمشكلات المعقدة التى تتداخل جوانبها، وتتشابك عواملها، وتتعدد عواقبها، الأمر الذى فرض تحديات عديدة على المجتمعات، والأفراد على حد السواء. فقد زادت سرعة الانتاج المعرفى، وتوسعت حجم التأثيرات التكنولوجية على الانسان، فغيرت من طبيعته الداخلية، وأثرت فى حجم معرفته، واختياراته الحياتية، ومنظوره إلى الواقع حوله وادراكه لجملة المشكلات والقضايا المرتبطة بجوانب حياته المختلفة. تلك المشكلات والقضايا التى تتطلب الاستباق إلى دراستها، وبحث عواملها، والتنبؤ بعواقبها دون انتظار وقوعها، فضلا عن القدرة على ضبط الذات وإدارتها للتعامل الجيد مع وقائع الحياة وأحداثها. ومن ثم بات الاهتمام بتدريب الأفراد على التفكير المستقبلى متطلبات ضرورية للعيش فى العصر الراهن.

لقد ازداد اهتمام المجتمعات باستشراف المستقبل، انطلاقا من الاعتقاد بأن المستقبل أصبح مجالا يتسع لكل الاحتمالات، ويبنى على جهد الانسان، واختياراته الرشيدة (٧: ٦٥)[2]. ويعكس مثل هذا الاهتمام درجة الوعى والإيمان بقدرة الإرادة

---

(١) بقلم: د. محمد سيد فرغلى عبدالرحيم، مدرس المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٤٣٧هـ/ ٢٠١٧م؟

(٢) توثق المراجع من خلال كتابة رقم المرجع فى قائمة المراجع، ثم رقم الصفحة.

الإنسانية على صناعة المستقبل، والمشاركة فى صياغته وذلك من خلال التخطيط له، واستشرافه بهدف الاستعداد لأحداثه، ووقائعه، وتحقيق مستويات التنمية المطلوبة. ومن ثم تطورت قدرة الانسان على التنبؤ بالمستقبل بدرجة كبيرة من الدقة، لاسيما وأنه لم يعد مجرد ترفا علميا، أو تسلية ذهنية، بل صار ضرورة للتقدم العلمى، وشرط من شروط التنمية المستدامة (٦ : ٧).

هذا وتوصف دراسة المستقبل بأنها آلية من الآليات العلمية التى يقوم الفرد من خلالها بمحاولة التفكير فى المشكلات، والبحث عن بدائل للمستقبلات القريبة والبعيدة، ومحاولة الاختيار من بين مجموعة البدائل، واستكشاف صور المستقبل المتوقعة، والمحتملة أو الممكن تحقيقها (١٨ : ٣٨، ٣٩). ويتطلب ذلك إعمال العقل، وإثارة التساؤلات، والتقصى، والخيال... وغيرها من العمليات العقلية الأخرى (١٧ : ٣٤).

فلم يعد هناك حتمية مستقبلية بل صور وأشكال وبدائل متنوعة، تفرض ضرورة تطلع الفرد إلى المستقبل، والتفكير فى جميع البدائل، والعلاقات الممكنة، بهدف التوصل إلى الاختيار السديد، والبديل الأنسب، ومن ثم لم يعد فى استطاعة الانسان الاستمرار فى معالجة المشكلات بمجرد الاستجابة لها، أو محاولة احتوائها، بل ينبغى الاستعداد لها، والتخطيط لمقابلتها على مدى زمنى طويل الرشيدة (٧: ٦٥، ٦٩).

لذلك تزداد أهمية تنمية قدرة الأفراد على التفكير المستقبلى، حيث أنه يسهم فى تدريبهم على المشاركة فى تشكيل مستقبلهم، ومستقبل مجتمعاتهم، ويوفر لها قاعدة معرفية رصينة حول جملة البدائل، والاختيارات المستقبلية الممكنة التى يمكن الاستعانة بها مستقبلا، ويسهم من ناحية أخرى فى اكتشاف الموارد والامكانيات المتاحة التى تساعد فى اتخاذ القرارات السليمة، وتنمية قدرتهم على توقع النتائج المستقبلية المترتبة على القضايا والمشكلات المختلفة (٧: ٦٩)، فضلا عن التنبؤ بالأزمات المستقبلية المتوقع حدوثها والتخطيط والاستعداد لها، بجانب القدرة على اقتراح تصورات بدلية لمواجهة المشكلات بالمستقبل الرشيدة. ومع الأهمية

المتزايدة للتفكير المستقبلى أوصى عدد من البحوث والدراسات السابقة مثل (Ute Helene: 2006)، و(Cristina M.: 2008)، و(جميل السعدى: ٢٠٠٨)، و(عماد حسين: ٢٠٠٩)، و(2009: Stephen M.&David J. Staley)، و(:Anvar Idiatullin 2010)، و(Fa-Chung Chiu: 2012)،(Anna Lehtonen:2012)، و(سماح إبراهيم: ٢٠١٤) بأهمية تنميته لدى الأفراد داخل المجتمع خاصة النشء.

ويمكن القول أن تنمية قدرات الطلاب على التفكير المستقبلى من خلال دراسة الفلسفة، إنما يتطلب ضرورة البحث عن توجهات وصيغ تربوية حديثة، ومحاولة الاستفادة من النظريات التربوية المعاصرة التى تنظر إلى التربية نظرة شاملة ومتكاملة، وتأخذ فى اعتبارها خصائص الفرد المتعلم، وطبيعة عملية تعلمه إستنادا إلى العمليات العقلية التى تحدث داخل عقله فى المقام الأول، بهدف فهم هذه العمليات، وحسن التعامل معها، وتوجيهها التوجيه الأمثل. ولعل من أهم النظريات الحديثة التى تراعى ذلك «نظرية التعلم المستند إلى المخ Brain based Learning Theory» التى تعد نتاجا لعدد كبير من الأبحاث أجريت خلال العقد الأخير من القرن العشرين، وتناولت الدماغ من حيث التركيب والوظائف، وركزت فى مضمونها على علاقة الدماغ بكل من الجسد والانفعالات والبيئة الاجتماعية لما لها من تأثيرات واضحة فى عمل الدماغ (١٦: ٨). تلك النظرية التى تركز بشكل رئيس على الفهم العميق للدماغ، ووظائفه المعقده، وتنظيم عمليات تعلمه.

لقد أوضحت نتائج البحوث العلمية الحديثة طبيعة عمل المخ، وتركيبه التشريحى، وقدرته على تصميم نماذج للعالم الذهنى للفرد، الأمر الذى أفتح سبلا جديدة لتغيير السلوكيات وتطويرها. فقد كشف العلم اليوم عن المبادئ التى يستند إليها الدماغ الانسانى لاكتساب المعرفة، وكيفية إنتاج النماذج عن العالم المحيط (٢٠: ٢٦٨، ٢٧٩).ولذلك طورت مثل هذه البحوث والدراسات مفاهيم عدة جديدة للتعلم، تضمنت وصف كيفية حدوث التعلم الفعال الذى يستند إلى الفهم، والتحليل، والاستيعاب، واستحضار الاجراءات المهمة من الذاكرة وتطبيق المعرفة (٢٥: ٦)، وكيفية إحداث عملية التعلم بطريقة فعالة تحقق نوعا من التكامل بين وظائف نصفى الدماغ الأيمن والأيسر لدى المتعلم بأسلوب مناسب يمكنه من الفهم والاستيعاب،

وإعمال مهارات التفكير فى معالجة المعلومات بطريقة تتناسب والوظائف التدريجية لعمل الدماغ، بما يحقق فى النهاية أهداف التعلم المنشودة (١٣ : ١٧).

وثمة مبادئ عدة تستند إليها نظرية التعلم المستند إلى المخ منها: أن المخ نظام دينامى معقد تتغير خلاياه من حين لآخر فى ضوء ما يتعرض له من ظروف وخبرات، وأن المخ ينمو ويتطور من خلال التفاعل مع الآخرين والبيئة الخارجية، وأن السعة الدماغية للفرد تتأثر بمرور الوقت، وتتحسن كلما صار المتعلم أكثر نضجا، فضلا عن تميز النظام الدماغى بالنشاط والحركة، وقدرته على التعامل مع عدة مستويات أو مواقف فى وقت واحد، بجانب النظر إلى المخ باعتباره نظام فريد فى تكوينه، وخبراته، وقدراته، وسعته، ويختلف من انسان لأخر، وأن كل جانب من جانبى الدماغ يقوم بمهام خاصة به تميزه عن الآخر (٢٣: ١٠٩)، وأن البحث عن المعنى يعتبر أمرا فطريا بالنسبة للدماغ، بالإضافة إلى أن التعلم يتضمن عمليات الوعى واللاوعى، وينمو بالتحدى، ويعاق بالتهديد (١٦: ١١، ١٢).

لذا تعتبر نظرية التعلم المستند إلى المخ منهجا شاملا للتعليم والتعلم يستند إلى افتراضات ومبادئ علمية وتربوية تهدف إلى الاستفادة من ميكانيزمات عمل الدماغ فى عملية التعليم والتعلم، بغية تحسين عملية التعلم وتحقيق تكاملها لدى المتعلم من حيث فهم للمعلومات واستيعابها وتفسيرها واستخدامها فى مواقف مشابهة (٢٣: ١٨). الأمر الذى يبرز أهمية توظيف مثل هذه النظرية فى تطوير عملية التدريس والتعلم بصفة عامة، وهذا هو ما نهدف إليه فى هذا الصدد. حيث سنتناول بالشرح والتحليل أهم المبادئ والفلسفة التى تستند إليها نظرية التعلم المستند إلى المخ، بهدف اشتقاق مجموعة من التوجهات التى تكون بمثابة منطلقات يستند إليها النموذج التدريسى المقترح فى هذه الورقة. وبناء على ذلك سنناقش هنا محورين اثنين يرتبط كل منهما بالأخر ويتكامل معه، وهما:

المحور الأول: نظرية التعلم المستند إلى المخ.

المحور الثانى: أهم التوجهات المشتقة من نظرية التعلم المستند إلى المخ.

وفيما يلى تفصيل ذلك:

المحور الأول: نظرية التعلم المستند إلى المخ

يعرض هذا المحور للأبعاد التالية:

أولًا: مفهوم التعلم المستند إلى المخ.

ثانيًا: مبادئ التعلم المستند إلى المخ.

ثالثًا: مراحل التعلم المستند إلى المخ.

رابعًا: مزايا التعلم المستند إلى المخ.

خامسًا: أدوار المعلم وفق نظرية التعلم المستند إلى المخ.

وفيما يلى تناول كل بعد من الأبعاد السابقة بشيء من التفصيل.

أولًا: مفهوم التعلم المستند إلى المخ

ظهر مفهوم «التعلم المنسجم مع الدماغ» لأول مرة أثناء ورشة العمل التى قدمها العالم «مارشال ثوربير Marshall Thurber» عام ١٩٨٠م، تلك الورشة التى عرضت لكثير من مبادئ وخصائص التعلم المستند إلى المخ، وكانت بمثابة نقطة الانطلاق لهذه النظرية التى سعى بعض الباحثين فيما بعد إلى محاولة الاستفادة من مبادئها، وأفكارها فى تطوير عملية التعلم، مثل العالم «إيريك جينسن Eric Jeansen»، و«بوبى ديبورتر Bobbi Deporter» اللذين أسسا عام ١٩٨٢م برنامجا أكاديميا تجريبيا رائدا أُطلق عليه «المعسكر المتفوق» فى «سان ديجو» San Diego بكاليفورنيا، فى الولايات المتحدة الأمريكية. فقد كان الهدف من هذا البرنامج محاولة تطبيق أفكار التعلم المستند إلى الدماغ فى تطوير عملية التعليم، وقد حقق البرنامج كثير من أهدافه، ولازلت تجربته ناجحة، وأصبحت حدثا دوليا ثابتا مقره «كاليفورنيا».(٣، ز، ح).

هذا وقد تعدد التعريفات التى وضعها الباحثين لمفهوم التعلم المستند إلى المخ، إذ عرفها البعض بأنه «مخطط شامل لعمليتى التعليم، والتعلم يستند إلى نتائج وافتراضات علم الأعصاب حول كيفية عمل الدماغ أثناء عملية التعلم، وطريقة تهيئة وظائفها لاكتساب المعلومات وفهمها والتعامل معها» (١٣: ٣٣ ـ ٣٤)، وأنه

«تعلم يستند إلى القواعد التى توضح كيفية عمل الدماغ، ووظائفه، وكيف تعمل هذه الوظائف داخل الدماغ نفسه أثناء بناء المعنى لعملية التعلم» (٣٨: ٢٠٨٠). كما عرفه آخرون بأنه «مدخل للتعلم يربط عملية التعليم والتعلم بطريقة عمل الدماغ، والتأثيرات الايجابية لوظائفها الداعمة لعملية التعلم» (٤٢: ٦٤٢)، وأضاف البعض أنه «تكامل فعال لمجموعة من الاستراتيجيات الهادفة التى تستند إلى مبادئ علم الأعصاب، والنظرية المعرفية معا لتطوير عملية التعلم، وتحويلها من مجرد تحصيل للمعرفة، إلى تحقيق الفهم ذى المعنى» (٤٧: ٣٩).

ويوجد من يعرفه بأنه «عملية منظمة تستند إلى المبادئ النظرية التى ترتبط بعمليات المخ، والتفكير المختلفة، والممارسة العملية» (٥٨: ٣١)، أو أنه «نمط من التعلم يعتمد على جملة من الاستراتيجيات المستندة إلى المبادئ المستخلصة من فهم طبيعة عمل الدماغ، وطريقة تصميمها للتعلم، ووظائفها المختلفة» (٥٥: ٤)، لذا فهو «مدخل شامل يستند لتخصصات متعددة كالكيمياء، وعلم الأعصاب، وعلم النفس، والبيولوجيا... وغيرها، ويهتم بمحاولة الإجابة عن سؤال: ما الذى يعد مفيدا للدماغ» (٤٩: ٧).

وفى ضوء ما تقدم يعرف الباحث التعلم المستند إلى المخ بأنه «عملية تعلم تستند إلى أهم النتائج التى توصلت إليها أبحاث وظائف الدماغ فيما يتعلق بتركيبه التشريحى، وطريقة عمل جانبيه الأيمن والأيسر، وطبيعة أداء وظائفه المعقدة خلال مواقف التعلم المتنوعة».

وبمراجعة التعريفات المختلفة السابقة التى صيغت لمفهوم التعلم المستند إلى المخ يستخلص الباحث جملة من التوجهات التى تصلح أن تكون أسسا لبناء النموذج التدريسى المقترح بالبحث الحالى، منها ما يلى:

* لما كان التعلم المستند إلى الدماغ مدخلا شاملا، ومتعددا، لذا فهو يتطلب بيئة تعلم ثرية تتضمن توظيفا لمصادر متنوعة تشمل الصور، والأشكال، والرسوم البيانية، والتوضيحية، والأنشطة الحركية، والخرائط العقلية، والأفلام الوثائقية، والفنون.... وغيرها داخل حجرة الدراسة.

* لما كان للدماغ جانبى: أيمن يتعامل مع الجزئيات، وأيسر يتعامل مع العموميات، فإن ذلك يفترض أهمية تضمين بيئة التعلم مواقف، وأنشطة تربوية تستهدف تنشيط كلا الجانبين فى الدماغ بشكل متوازٍ.

* لما كان الدماغ باحث دائما عن المعنى، وصانعا له، فمن المهم توفير بيئة تعلم تشجع المتعلمين على طرح الاستفسارت، وتوجيه الأسئلة، وإثارة المناقشات حول ما يتعلمونه، بجانب تحفيز الذهن على المعالجة النشطة للمعلومات، والقيام بتفسيرها، والاستنتاج بناءا عليها، ونقدها....وغير ذلك.

ثانيًا: مبادئ التعلم المستند إلى المخ

بمراجعة الباحث لعدد من الأدبيات، والدراسات السابقة حول التعلم المستند إلى المخ مثل: (٣٦: ٣٥٥)، (٣٩: ٣٥٧)، (٣٨: ٢٠٨١، ٢٠٨٢)، (٥١: ٣٠٣)، (٢٧: ٥٣-٥٤)، (٢٠: ١٠، ١١٨، ١١٩)، (٢٤: ٣٤٥)، (٣١: ٣٤٤)، (٣٣: ٢٠)، (٤٢: ٦٤٣)، (٥٥: ٤، ٥)، (٤٣: ٦)، (٤٤: ٣)، (١١: ٣١) توصل إلى جملة من المبادئ النظرية التى تشكل فى مجملها الفلسفة الرئيسة المتمركز حولها التعلم المستند إلى المخ، منها على سبيل المثال ما يلى:

أ) تتكامل وظائف جانبى المخ خلال عملية التعلم:

يتكون الدماغ من نصفى كرة مخية: أيمن، وأيسر، ويرتبط كلا النصفين بألياف عصبية متعددة. يعالج النصف الأيمن من الدماغ الموضوعات التى تتسم بالشمولية، والكلية، فى حين يعالج النصف الأيسر الأشياء والموضوعات التى توصف بأنها جزئية ومتسلسلة. ويتحسن عملية التعلم بصفة عامة كلما تضمنت أنشطة ومواقف وخبرات تتعامل مع كلا الجانبين من الدماغ، إذ يصبح التعلم أكثر فاعلية حينما يستثار نصفا الدماغ معا. والجدول التالى يوضح بعض وظائف جانبى المخ:

وظائف الجانب الأيمن للمخ	وظائف الأيسر الأيمن للمخ
يتعامل مع الصور والخيال.	يتعامل مع الألفاظ والرموز
يفكر بطريقة كلية وشمولية.	يفكر بطريقة تحليلية ومفصلة.
يعالج المعلومات بالتوازى والتزامن.	يعالج المعلومات بطريقة متسلسلة ومتتابعة.
ابداعى ومولد للأفكار	متفحص ومحلل وناقد.
يعالج المعلومات بشيء من الحدس.	يعالج المعلومات بشكل منطقى.
استنتاجي	استقرائي

ب) يمثل المخ نظام دينامى فريد، ومعقد:

يعتبر المخ نظام فريد ومعقد، يتكون من بلايين الأعصاب التى تنقل المعلومات فيما بينها. ويختلف من فرد لآخر كبصمة اليد. فأتاح التطور الهائل فى مجال علم الأعصاب فرصا متنوعا للباحثين لمعرفة نظام عمل الدماغ المعقد وبنيته الفريده، ودوره فى عملية التعلم. فقد أشارت الدراسات أن التعلم الفعال يعتمد بدرجة كبيرة على مدى فهم الفرد لبنيته العقلية الفريدة، وكيفية توظيف وظائفها بفاعلية أثناء عملية التعلم. حيث أوضح zull أن هناك أهمية للقشرة الدماغية خلال عملية التعلم حيث تقوم بثلاث وظائف متمثلة فى استقبال المؤثرات من العالم الخارجى، ودمجها فى الدماغ لتصبح أفكارا وخطط، ثم تحويلها الى عمليات تنفيذية فيما بعد.

ج) المخ كائن اجتماعى:

أشارت الأبحاث إلى أن الدماغ فى الأساس كائن اجتماعى، ينمو ويتطور فى بيئة اجتماعية، حيث يصوغ المعنى عبر التفاعلات الاجتماعية المختلفة، وتُحفز من خلال التفاعل الاجتماعى، لذلك يتمكن الفرد من تحقيق تعلم أفضل فى ظل بيئة اجتماعية توفر له فرص للتواصل الاجتماعى، وتبادل المساعدات مع الآخرين،

وتبادل الخبرات، والأفكار، واكتشاف أفكار جديدة. وبناءا على ذلك فأن استخدام التعلم التعاونى بشكل مناسب داخل حجرة الدراسة، ينسجم مع طبيعة عمل الدماغ المعدة بيولوجيا للغة والتواصل مع الآخرين.

د) المخ باحث عن المعنى وصانع له من خلال الترميز:

يميل المخ بحكم فطرته إلى البحث عن المعنى فيما يُعرض عليه من معلومات وحقائق، ويحدث ذلك على المستوى الخلوى البسيط من خلال الترميز. إذ أن كل خلية عصبية موجودة بالمخ ترتبط فى الأساس بالخلية الأخرى العصبية المجاورة لها. ومثل هذه الخلايا ترسل إشاراتها وتتفاعل معا بصفة مستمرة، الأمر الذى يزيد من ترابط الأفكار، وزيادة العلاقات فيما بينها كنتيجة لمثل هذا التفاعل. وكلما كثرت العلاقات والارتباطات التى يكونها الدماغ، زادت المناطق العصبية المشتركة، وبالتالى زادت القوة التى يتم بها نسج المعلومات عصبيا داخل المخ. وبصفة عامة ينجح المخ فى تكوين هذه الارتباطات من خلال إثارته للتساؤلات، وطرحه للاستفسارات، والمشاركة فى النقاشات، وتحليل المعلومات، وتفسيرها والتوصل لاستنتاجات منها.

هـ) يقوم المخ بعمليات معرفية وفوق معرفية:

يشير (Caine & Caine: 2000) إلى أن الدماغ معالج نشط للمعلومات، والمعارف التى تعرض عليه، إذ يتعمق فى المحتوى العلمى الذى يتعلمه، فى محاولة لفهمه، واستيعابه، ومن ثم استكشافه. ولا يقتصر الدماغ عند مرحلة فهم واستيعاب المحتوى فقط، وإنما يتجاوز ذلك للقيام بعمليات فوق معرفية تتضمن المعالجة النشطة للمحتوى العلمى بهدف بناء خبرات ذات معنى، وتحقيق التكامل بين المعلومات الجديدة المتضمنة بالمحتوى، وتلك المخزنة من قبل فى الذاكرة، وذلك عن طريق تفسير المعلومات، وتحليلها، والتوصل لاستنتاجات من خلالها، ونقدها...وغير ذلك من العمليات النشطة الأخرى.

و) يتحسن عمل وظائف المخ بالتحدى ويثبط بالتهديد:

تشير الأبحاث إلى أن تعرض الدماغ لمواقف تهديد وخوف يجعلها فى حالة استنفار، ويتسبب فى زيادة إفراز بعض الهرمونات التى تؤدى إلى موت خلاياها، ومن ثم تغيير طريقة تفكيرها. الأمر الذى يعوق عمل وظائف الدماغ بطريقة طبيعية، ويؤثر على مستوى التعلم. وعلى النقيض من ذلك، تتعلم الدماغ بطريقة أفضل فى بيئة تتسم بالتحدى، والبعد عن الضغوط والتهديد، حيث أن التحدى يحفزها لمواصلة البحث من أجل معرفة الموضوعات واستكشافها، ولكن ينبغى ألا يزيد التحدى أو يقل عن المستوى المطلوب حتى لا يشعر المتعلم بالملل وينسحب من عملية التعلم.

ز) يتحسن عمل المخ فى حالة الإثراء، والتنويع الحسى:

أشار (Kollb & Kollb: 2005) إلى أن التعلم المستند إلى المعنى فى دماغ المتعلم يحدث من خلال التنويع وإثراء بيئة التعلم. إذ أظهرت الأبحاث أن الدماغ تحتوى على شبكة عصبية أساسية، وإثراء بيئة التعلم يضيف إلى هذه الشبكة. لذلك هناك أهمية لإثراء بيئات التعلم، وتحقيق نوع من التنويع الحسى بحيث يتم توظيف الصور، والأشكال، والرسوم البيانية، والتوضيحية، والخرائط العقلية، والأفلام الوثائقية، والفنون..... وغير ذلك من المصادر الأخرى التى تسهم فى جذب انتباه المتعلمين، وتنشيط أدمغتهم للقيام بالعمليات المعرفية، وفوق المعرفية.

ومن ناحية أخرى يعتبر توظيف الحركة أثناء التعلم أحد الأوجة المهمة المرتبطة بالتنويع الحسى. إذ أوضح Jensen أن الحركة تؤدى إلى تغييرات مهمة فى دماغ المتعلم، كما أضاف «Issacs» و«Corbin» أن ممارسة الأنشطة الحركية خلال التعلم تسهم فى زيادة تدفق الدم إلى الدماغ، مما يحسن وظائفه. لذلك صمم Paul E. برنامجًا يسمى(Brain Gym) حاول من خلاله الاستفادة من الحركة فى تنشيط جانبى المخ وتحسين وظائفه.

ح) يتحسن تعلم المخ بمراعاة التنظيم المنطقى ومستوى المتعلم:

تتحسن وظائف الدماغ، وتتكامل معا عندما تراعى فكرة التنظيم المنطقى،

والتدرج فى تقديم الخبرات والمواقف التعليمية للمتعلمين من البسيط إلى المعقد، فضلا عن مراعاة مدى مناسبتها لمستوى المتعلم كى لا تفقد معناها بالنسبة له.

وبتأمل المبادئ السابقة للتعلم المستند إلى الدماغ، يستخلص الباحث جملة من التوجهات التى تصلح أن تكون أسسا لبناء النموذج التدريسى المقترح بالبحث الحالى، منها ما يلى:

* لما كان للدماغ جانبى: أيمن يتعامل مع الجزئيات، وأخر أيسر يتعامل مع العموميات، فإن ذلك يفترض أهمية تضمين بيئة التعلم مواقف، وأنشطة تربوية تستهدف تنشيط كلا الجانبين فى الدماغ بشكل متوازٍ.

* لما كان الدماغ نظام فريد يختلف من فرد لأخر، فإن ذلك يفترض ضرورة توفير المعلم لبيئة تعلم متنوعة تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وطبيعة أدمغتهم الفريدة.

* لما كان الدماغ كائن اجتماعى، ينمو ويتطور فى بيئة اجتماعية، ويصوغ المعنى عبر التفاعلات الاجتماعية، فإن ذلك يستدعى ضرورة الاهتمام بتوظيف التعلم التعاونى، والعمل فى مجموعات بين المتعلمين داخل حجرة الدراسة.

* لما كان الدماغ باحث دائما عن المعنى، وصانعا له، فمن المهم أن توفير بيئة التعلم تشجع المتعلمين على بناء المعنى من خلال طرح الاستفسارت، وتوجيه الأسئلة، وإثارة المناقشات حول ما يتعلمونه والمعالجة النشطة للمعلومات، والقيام بتفسيرها، والاستنتاج بناءا عليها، ونقدها....وغير ذلك.

* لما كان الدماغ تقوم بعمليات معرفية، وفوق معرفية، وتنشط بالتحدى، فإن ذلك يتطلب من المعلم ضرورة طرح الأسئلة التوجيهية، وإثارة المناقشات، وصياغة المشكلات المختلفة حول قضايا، وموضوعات المنهج المتنوعة كى يوفر قدر مناسب من التحدى، يحفز أدمغة المتعلمين على القيام بالعمليات المعرفية، وتجاوزها إلى فوق المعرفية، فضلا عن توفير بيئة تعلم آمنة بعيدة عن التوتر أو التهديد.

* لما كان تعلم الدماغ يتحسن فى البيئة الثرية، والمنظمة تنظيما منطقية، فإن

ذلك يتطلب من المعلم توفير بيئة تعلم تتضمن من ناحية توظيف الصور، والأشكال، والرسوم البيانية، والتوضيحية، والخرائط العقلية، والأفلام الوثائقية، والفنون... وغيرها، وتراعى من ناحية أخرى التنظيم المنطقى للمحتوى العلمى، والانتقال التدريجى من البسيط إلى المعقد.

ثالثًا: مراحل التعلم المستند إلى المخ

أشارت بعض البحوث والدراسات السابقة مثل (١٣: ٣٨)، (٢٢: ١١٤)، (٣٠: ٣٨، ٣٩)، (١٦: ١٣، ١٤)، (٨: ٢٤) إلى أن هناك مراحل يتم من خلالها استقبال الدماغ للمعلومات واستيعابها والتعامل معها أثناء عملية التعلم وتطبيقها؛ يمكن إيجاز هذه المراحل فيما يلى:

أ) مرحلة الإعداد، والتجهيز:

يبدأ الدماغ البشرى فى عملية التعلم بتعرف الفكرة العامة لموضوع التعلم، ومحاولة فهمها، واستيعابها من خلال استعراض الخبرات، والمعارف السابقة المخزنة بالذاكرة. وكلما كان لدى دماغ المتعلم خبرات سابقة واسعة عن موضوع التعلم، ساعده ذلك على فهمه، ومعالجة المعلومات التى يتضمنها، وتمثيلها فيما بعد.

ب) مرحلة الاندماج، وتكوين المعنى:

يبدأ دماغ المتعلم بعد استعراض خبراته ومعارفه السابقة عن موضوع التعلم فى تشكيل الارتباطات والعلاقات بين الخلايا العصبية التى تتفاعل، وتتحاور معا، الأمر الذى يزيد من ترابط مثل هذه الخلايا ببعضها البعض. وكلما زادت مثل هذه الترابطات يزداد المعنى الذى يكونه الدماغ بالنسبة لموضوع التعلم، وهو ما يسهم بدوره فى فهم المتعلم لموضوع التعلم، واستيعابه، ومن ثم يصبح الدماغ أكثر قدرة على التوسع فى عملية التعلم.

ج) مرحلة الاسهاب، والتوسع فى التعلم:

تتوسع الدماغ بهذه المرحلة فى تعلم الموضوع المستهدف، وتصل إلى مستوى

فهم أعمق بهذا الموضوع عبر التفاعل والتعامل مع المعلومات والخبرات المقدمة، لتصبح أكثر قدرة على القيام بالمعالجة النشطة للمعلومات، والمعارف التى سبق وأن اكتسبتها بالمرحلة السابقة، فتقوم الدماغ بعمليات التفسير، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم...وغيرها من العمليات الأخرى التى تتجاوز حدود العمليات المعرفية المباشرة، إلى القيام بالعمليات فوق المعرفية.

د) مرحلة تكوين الذاكرة:

تقوم دماغ المتعلم بعد التوسع فى عملية التعلم بتخزين ما تم تعلمه خلال المراحل السابقة فى الذاكرة لفترات أطول بهدف إمكان إستدعائها فى مواقف أخرى مشابهة، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال إتاحة الفرص لتحقيق عمق المعالجة الدماغية لموضوع التعلم، ومحاولة توظيفها وتطبيقها خلال مواقف وأنشطة تعلم متنوعة.

هـ) مرحلة التكامل الوظيفى:

تقوم الدماغ فى هذه المرحلة بتحقيق ما يسمى بالتكامل الوظيفى، وهى عملية تستهدف الدماغ من خلالها توظيف ما تم تعلمه حديثا، وتوظيفه لاحقًا بهدف التوسع فيه، وتكوين ارتباطات عصبية موسعة داخل الدماغ تعمل على تكوين معان إضافية لما تم تعلمه.

وبمراجعة البعد السابق الخاص بمراحل التعلم المستند إلى الدماغ، يستخلص الباحث جملة من التوجهات التى تصلح أن تكون أسسا لبناء النموذج التدريسى المقترح بالبحث الحالى، منها ما يلى:

* لما كانت المرحلة الأولى للتعلم وفقا لوظائف المخ تركز على الاستعداد الجيد للتعلم والتهيئة الذهنية لموضوع التعلم، فإن ذلك يتطلب من المعلم بدأ الدرس من خلال استعراض القضية المحورية له، وتقديمها للطلاب بطريقة تنشط أدمغتهم، وتحفزهم على التفكير فيها، وإثارة مجموعة من التساؤلات حولها بهدف استعراض الخبرات السابقة والبنية المعرفية لهم.

* لما كانت المرحلة الثانية للتعلم وفقا لوظائف المخ تركز على الاندماج وتكوين

المعنى فإن ذلك يتطلب من المعلم توجيه الطلاب إلى التفكير فيما يتعلمونه من خبرات جديدة، وربطه بالخبرات السابقة لديهم من خلال عقد المناقشات الجماعية، وتشجيع المتعلمين على المشاركة فيها والتعبير عن أفكارهم، وخبراتهم من أجل مساعدتهم على بناء المعنى داخل الدماغ.

* لما كانت المرحلة الثالثة للتعلم وفقا لوظائف المخ تركز على الاسهاب والتوسع فى التعلم فإن ذلك يتطلب من المعلم توجيه الطلاب خلال مواقف التعلم داخل حجرة الدراسة إلى التعمق فى دراسة القضية المحورية للدرس الجديد، والتوسع فى دراسة تفاصيلها، وأجزائها المتنوعة، والتعرف على أبعادها المختلفة، والربط بين جوانبها المتعددة بما يساعدهم على تحديد العلاقات بين الأفكار، والتوصل لاستنتاجات منطقية، والربط بين الأسباب والنتائج المرتبطة بقضية الدرس، وتفسيرها.

* لما كانت المرحلة الرابعة والخامسة للتعلم وفقا لوظائف المخ تركز على تكوين الذاكرة، وتحقيق التكامل الوظيفى، فإن ذلك يتطلب من المعلم الاهتمام بإعداد مواقف تعليمية، وأنشطة تربوية متعددة تتضمن تدريب المتعلمين على الاحتفاظ بما تعلمونه فى الذاكرة خلال الدرس، وتوجيههم إلى توظيفه لاحقا فى مواقف تعليمية، وحياتية أخرى مشابهة.

رابعًا: مزايا التعلم المستند إلى المخ

يلعب التعلم المستند إلى المخ دورا مهما فى تطوير عمليات تعلم الطلاب، نظرًا لتركيزه على الجوانب العقلية والوظائف الدماغية للمتعلم وكيفية التعامل معه فى ضوء خصائصه الدماغية وعملياته التفكيرية (٨: ٤١)، لذلك تتعدد مزايا التعلم المستند إلى المخ، ويمكن إيجاز بعضها فيما يلى وفق ما أشارت إليه بعض الادبيات والدراسات مثل (٥١: ٣٠٣)، و(٢٢: ٣، ١٥)، و(٢٠: ٤١)، و(٦: ٣٦، ٩٨)، و(٣٨: ٢٠٨١)، و(٥٥: ٩)، (٣٠: أ-ب).

أ) إضفاء المعنى على تعلم الطلاب:

كشفت نتائج بعض الأبحاث أن تطبيق مبادئ نظرية التعلم المستند إلى المخ

يؤدى إلى تحسين عملية التعلم، وتنظيمها وفقا للعمليات، والوظائف التى تمارس داخل الدماغ البشرى وهو ما يؤدى يمنح فرصا مثلى للمتعلم لبناء خبراته من خلال التأمل والبحث وبناء الارتباطات بين موضوعات التعلم داخل الدماغ، الأمر الذى يسهم فى تحقيق التعلم ذى المعنى.

ب) بقاء آثر التعلم، وانتقاله:

تسهم بيئة التعلم التى تتفق ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى توفير بيئة ثرية تتضمن تدعم قدرة المتعلم على اكتساب المفاهيم، والأفكار، والانخراط النشط فى عملية التعلم، الأمر الذى يزيد قدرتهم على الاحتفاظ بما يتعلمه بالذاكرة لفترات أطول، ويحسن انتقال آثر هذا التعلم إلى مواقف أخرى مشابهه. وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (نادية السلطى: ٢٠٠٢) التى أظهرت فاعلية برنامج تعليمى مصمم فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى المخ، فى تحسين انتقال أثر التعلم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة عمان، بالأردن.

ج) تعزيز عمليات التفكير لدى الطلاب:

يؤدى تنشيط جانبى الدماغ الأيمن، والأيسر أثناء عملية التعلم عبر الأنشطة التربوية المتنوعة، والإيضاحات البصرية، والتقنيات الحديثة....وغيرها، إلى تحفيز ذهن المتعلم، ودعم قدرته على ممارسة عمليات التفسير، والاستنتاج، والتحليل، والنقد، والتنبؤ....وغير ذلك من المهارات الأخرى. إذ أن تنشيط تفكير المتعلم، وإكسابه أنماط تفكير جديدة خلال عملية التعلم يسهم فى تجديد الخلايا العصبية بالدماغ من حين لأخر، مما يزيد السعة الدماغية له، ويجعلها أكثر قابلية لتعلم موضوعات أخرى أصعب، وأكثر تعقيدا.

د) تعزيز مهارات المتعلم الاجتماعية:

توفر بيئة التعلم المستند إلى وظائف المخ فرص متنوعة للمتعلم للعمل الجماعى مع أقرانه أثناء التعلم داخل حجرات الدراسة، وهو ما يؤدى إلى حدوث نوع من التفاعل بين أنماط التفكير المختلفة لدى المتعلمين، وقدراتهم، وزيادة علاقاتهم

ببعضهم البعض، فتنمو بذلك مهاراتهم الاجتماعية المرتبطة بالتعاون، والتواصل الناجح، والعمل الجماعى...وغيرها.

هـ) زيادة الدافعية للتعلم، ومراعاة الفروق الفردية:

يسهم التعلم المستند إلى المخ، فى توفير بيئة تعلم مناسبة تنسجم مع طبيعة عمل أدمغة المتعلمين، ووظائفها المختلفة، وآلية عملها، فتحدث عملية التعلم بطريقة سلسة تتفق مع طبيعة الدماغ البيولوجية، مما يزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم، ويوفر بيئة داعمة لقدراته، ووظائفه العقلية.

و) تحسين أداء المعلم التدريسى:

تسهم نظرية التعلم المستند إلى المخ فى تنمية وعى المعلمين بكيفية عمل الدماغ، وطبيعة وظائفها مما يعزز قدرتهم على تطوير أدائهم التدريسى نظرا لسعيهم المستمر إلى محاولة ابتكار مواقف، وتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة، والبحث عن مصادر تعلم جديدة تتوافق مع طبيعة أدمغة المتعلمين، وتنسجم معها.

وبتأمل أهمية التعلم المستند إلى المخ، يستخلص الباحث جملة من التوجهات التى تصلح أن تكون أسسا لبناء النموذج التدريسى المقترح بالبحث الحالى، منها ما يلى:

* توجيه المتعلمين إلى تكوين المعنى من خلال ما يتعلمونه، وذلك من خلال طرح الاستفسارت، وتوجيه الأسئلة، وإثارة المناقشات حول ما يتعلمونه، بجانب تحفيز الذهن على المعالجة النشطة للمعلومات، والقيام بتفسيرها، والاستنتاج بناءا عليها، ونقدها.... وغير ذلك.

* إعداد مواقف تعليمية، وأنشطة تربوية متعددة تتضمن تدريب المتعلمين على الاحتفاظ بما تعلموه فى الذاكرة خلال الدرس، وتوجيههم إلى توظيفه لاحقا فى مواقف تعليمية، وحياتية أخرى مشابهة.

* توفير بيئة تعلم ثرية ومتنوعة تسهم فى مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، وتزيد دافعيتهم للانجاز والتعلم.

* توجيه المتعلمين إلى العمل فى مجموعات، وتوظيف التعلم التعاونى خلال مواقف التعلم المختلفة بهدف توسيع أفق أدمغة المتعلمين، وتعزيز عمل وظائفها.

خامسًا: أدوار المعلم وفق نظرية التعلم المستند إلى المخ

للمعلم ادوارا مهمة أثناء عملية التعلم المستند إلى المخ، أشارت إليها دراسة (٨: ٤٣) منها ما يلى:

* تهيئة البيئة الصفية الملائمة التى تسهم فى إتاحة التفاعل الاجتماعى بين الطلاب، وتوفير فرص متنوعة للعمل التعاونى الجماعى، بما يضمن حسن استثمار طبيعة الدماغ الاجتماعية.

* توظيف وسائل الايضاح البصرية خلال عملية التعلم، والاستعانة بالرسوم البيانية، والأشكال التوضيحية، والخرائط العقلية المناسبة بما يضمن توفير بيئة تعليم، وتعلم ثرية تساعد المتعلمين على التمثيل العقلى، وتكوين الصور الذهنية.

* تصميم أنشطة تربوية ثرية تستهدف تنشيط جانبى المخ لدى المتعلمين، بحيث تضمن توجيههم بداية إلى الفكرة العامة الإجمالية لموضوع التعلم، ثم التفكير فى الجوانب التفصيلية، والمتسلسلة له.

* توفير بيئة تعليم، وتعلم آمنه تخلو من التهديد، والتوتر الذى يعوق عمل الدماغ، ويعطل وظائفها، فضلا عن الاهتمام باتاحة الفرص للمتعلمين لطرح الأفكار، والآراء المتنوعة.

* تصميم مواقف، وأنشطة توجه المتعلمين لممارسات العمليات المعرفية، وفوق المعرفية، بهدف تنشيط أدمغتهم، وتحفيز تفكيرهم خلال عملية التعلم.

* أكتشاف أنماط التعلم الخاصة بكل متعلم، والتعرف على ما يتمتع به من قدرات دماغية، ووظائف مميزة له، ومحاولة تنشيطها ودعمها أثناء التعلم.

المحور الثانى: التوجهات المشتقة نظرية التعلم المستند إلى المخ

فى ضوء ما تقدم، تعد جملة التوجهات التى استخلصت عقب كل بعد من أبعاد المحور الثانى بمثابة أسس يتم الاستناد إليها فى بناء النموذج التدريسى المقترح بالورقة الحالية، والمتأمل فى تلك التوجهات، يجدها تتلخص فيما يلى:

* توفير بيئة تعلم ثرية متنوعة تتضمن توظيف مصادر متنوعة تشمل الصور، والأشكال، والرسوم البيانية، والتوضيحية، والأنشطة الحركية، والخرائط العقلية، والأفلام الوثائقية، والفنون....وغيرها داخل حجرة الدراسة.

* الاهتمام بتضمين بيئة التعلم مواقف، وأنشطة تربوية، ومصادر ثرية تستهدف تنشيط الجانبين (الأيمن والأيسر) فى الدماغ بشكل متوازٍ بهدف تحسين عملية التعلم.

* التركيز على طرح التساؤلات، والاستفسارت المتنوعة، وتوجيه الأسئلة، وإثارة المناقشات حول المحتوى العلمى للدرس، بهدف إتاحت الفرص للمتعلم لبناء المعنى أثناء عملية التعلم.

* تصميم مواقف تعليمية، وأنشطة تربوية متعددة تحفز أدمغة المتعلمين على المعالجة النشطة للمعلومات المتضمنة بالمحتوى العلمى للدرس، والقيام بتفسيرها، والاستنتاج بناءا عليها، ونقدها، والتنبؤ فى ضوئها....وغير ذلك.

* توظيف التعلم التعاونى، والعمل فى مجموعات خلال عملية التعلم، وإتاحت الفرص المتنوعة للمتعلم للتواصل، والتفاعل الاجتماعى بصفة مستمرة، بهدف تحسين وظائف الدماغ ـ ذات الطابع الاجتماعى أثناء التعلم.

* تحفيز أدمغة الطلاب للقيام بالعمليات المعرفية، وفوق المعرفية خلال عملية التعلم، وذلك من خلال طرح الأسئلة التوجيهية، وإثارة المناقشات، وصياغة المشكلات المختلفة حول قضايا، وموضوعات المنهج المتنوعة بما يوفر قدر مناسب من التحدى يسهم فى تحفيز أدمغة المتعلمين على القيام بتلك العمليات.

* مراعاة الترتيب، والتنظيم المنطقى أثناء التدريس للمتعلمين، والانتقال من البسيط إلى المعقد وذلك لمراعاة طبيعة عمل الدماغ، ووظائفها المختلفة.

* الاهتمام بالتهيئة الذهنية لدماغ المتعلم لموضوع الدرس، وتحقيق الاستعداد الجيد له، وذلك من خلال استعراض القضية المحورية للدرس الجديد، وتقديمها للمتعلمين بطريقة تنشط أدمغتهم، وتحفزهم على التفكير فيها، وإثارة مجموعة من التساؤلات حولها بهدف استعراض الخبرات السابقة والبنية المعرفية لهم.

* إتاحة الفرص للمتعلمين للاسهاب والتعمق فى دراسة القضية المحورية للدرس الجديد، والتوسع فى دراسة تفاصيلها، وأجزائها المتنوعة، والتعرف على أبعادها المختلفة، والربط بين جوانبها المتعددة بما يساعدهم على التوصل لاستنتاجات منطقية، وتحديد العلاقات بين الأفكار، والربط بين الأسباب والنتائج، وتوقع النتائج المستقبلية المترتبة على المشكلات، والكشف عن معوقات تحقق التنبؤات المستقبلية، وتوقع الأزمات المستقبلية فى ضوء بيانات متاحة، ووضع تصورات مستقبلية بديلة لمواجهة المشكلات، بجانب تقييم المقترحات المستقبلية المصاغة لمواجة مشكلة ما.

* إعداد مواقف تعليمية متنوعة، وأنشطة تربوية متعددة تتضمن تدريب المتعلمين على الاحتفاظ بما تعلمونه فى الذاكرة خلال الدرس، وتوجيههم إلى توظيفه لاحقا فى مواقف تعليمية، وحياتية أخرى مشابهة.

مراحل النموذج التدريسى المقترح

من خلال تحليل نظرية التعلم المستند إلى المخ، من حيث مفهوم التعلم وفقا لمنظورها، ومبادئه الرئيسة، وأهميته، ومراحل عملية تعلم الدماغ. تم التوصل إلى جملة من الأسس والتوجهات التى تُرجمت إلى مراحل وخطوات وإجراءات تدريسية مستندة إلى طبيعة عمل الدماغ، ووظائفها المختلفة. وفيما يلى بيان لمراحل التدريس بالنموذج المقترح:

المرحلة الأولى: التهيئة والاستعداد لعملية التعلم

تتضمن هذه المرحلة تهيئة دماغ الطلاب لقضية الدرس، وتجهيزهم لعملية التعلم،

وإثارة تفكيرهم، وتحفيزه من خلال تنشيط الخبرات السابقة لديهم واستدعائها وربطها بقضية الدرس الجديدة، وذلك من خلال ما يلى:

أ) تقديم القضية المحورية للدرس: يبدأ المعلم باستعراض القضية المحورية للدرس، وتقديمها للطلاب بطريقة تنشط دماغهم، وتحفزهم على التفكير فيها، وهو ما يمكن أن يتم بأساليب عدة قد تتمثل فى أن يعرض المعلم فيلما قصيرا حول قضية الدرس، أو يطرح حدثًا جاريًا ذات صلة بموضوع الدرس، أو يقدم قصة واقعية عنه، أو يستعرض خبرة شخصية عايشها ترتبط بالقضية المحورية للدرس.....أو غير ذلك من الأساليب الأخرى التى يجدها المعلم مناسبة. ويفضل أن تقدم قضية الدرس بطريقة موجزة، ومركزة.

ب) تنشيط الدماغ وتحفيز تفكير الطلاب: يقوم المعلم هنا بإثارة مجموعة من التساؤلات التى ترتبط بقضية الدرس المطروحة بالخطوة السابقة، والتى يستهدف من خلالها تنشيط دماغ الطلاب، وإثارة تفكيرهم، وتحفيزه لمناقشة قضية الدرس المحورية، ومن أمثلة هذه التساؤلات على سبيل المثال ما يلى:

* ما الذى تعرفه عن القضية المثارة فى درس اليوم؟.

* ما أهم خبراتك السابقة حول قضية الدرس؟.

* ما أهمية مناقشتنا لهذه القضية فى درس اليوم؟.

ج) استعراض الخبرات السابقة والبنية المعرفية للطلاب: يعقد المعلم حلقة مناقشة جماعية، يستهدف من خلالها تشجيع الطلاب جميعهم على التعبير عن أفكارهم، وخبراتهم، ومعلوماتهم السابقة حول قضية الدرس، وتشاركهم هذه الأفكار، والمعلومات فيما بينهم، وذلك بهدف ربط خبراتهم السابقة فى بنيتهم المعرفية، بالخبرات الجديدة المرتبطة بقضية الدرس، الأمر الذى يساعد على بناء المعنى داخل دماغ الطلاب فيما يتصل بقضية الدرس، وعملية تعلمهم بصفة عامة.

وفى نهاية هذه المرحلة، يكون الطلاب قد نشطت دماغهم، وأثير تفكيرهم تجاه قضية الدرس، وكونوا معنى لعملية تعلمهم من خلال الربط بين معلوماتهم السابقة فى

بنيتهم المعرفية، والجديدة المرتبطة بقضية الدرس، ومن ثم يصبحون أكثر استعدادا للمرحلة التالية، مرحلة الإندماج والتوسع فى دراسة قضية الدرس.

المرحلة الثانية: الاندماج والتوسع فى دراسة قضية الدرس

تهدف هذه المرحلة إلى توجيه الطلاب إلى التعمق فى دراسة قضية الدرس، والتعرف على أبعادها المختلفة، والربط بين جوانبها المتعددة بما يساعدهم على تحديد العلاقات بين الأفكار، والتوصل لاستنتاجات منطقية، والربط بين الأسباب والنتائج المرتبطة بالقضية، وتفسيرها، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

أ) تنشيط جانبى الدماغ (الأيمن والأيسر) لدى الطلاب: يهدف المعلم خلال هذه الخطوة إلى تحسين عملية تعلم الطلاب من خلال تنشيط عمل جانبى دماغهم: الأيمن، والأيسر، حيث أن كل منهما يقوم بعمليات مختلفة تختص به، ويتحسن الدماغ كلما تعرض المتعلم إلى مواقف وخبرات تعليمية تتعامل مع كلا الجانبين معا، بحيث تتنوع المعلومات المقدمة بين الجزئيات والتفاصيل وبين الكليات والعموميات. لذلك يمكن للمعلم تنشيط جانبى الدماغ من خلال الإجراءات التالية:

تقديم مخطط توضيحى إجمالى لقضية الدرس: يبدأ المعلم فى تنشيط الجانب الأيمن لدماغ الطلاب الذى يتعامل مع الكليات، والعموميات، وذلك عن طريق ما يلى:

* يقدم المعلم صورة إجمالية شاملة حول أبعاد وجوانب القضية المحورية للدرس، ويمكن أن يتم ذلك من خلال عرض المعلم لخريطة عقلية تستعرض أبعاد قضية الدرس، وجوانبها المتنوعة، على طلاب الفصل، وتوجيههم إلى تأملها جيدًا.

* يطرح المعلم مجموعة من التساؤلات حول الخريطة العقلية المعروضة مثل: ما الذى تعكسه لنا هذه الخريطة؟، وما الجوانب المختلفة للقضية المتضمنة بها؟.

* يعقد المعلم مناقشة جماعية حول التساؤلات السابقة، ويشجع الطلاب على المشاركة فيها، والتعبير عن أفكارهم المختلفة، ووجهات نظرهم الخاصة. وينبغى

أن يستثمر المعلم فرصة المناقشة الجماعية بين طلابه، ليؤكد لهم هنا على عدد من النقاط المتعلقة بكيفية التواصل الاجتماعى الفعال، وهى من مهارات إدارة الذات منها:

* أهمية إلتزام أداب الحوار مع الزملاء عند مناقشة الأفكار، ووجهات النظر المختلفة.

* الحرص على مساعدة الزملاء أثناء العمل الجماعى، وتقديم الدعم المادى، والمعنوى لهم.

* الحرص على أن تتسم العلاقات مع الزملاء بالود والاحترام والتعاطف.

* تقبل النقد ومحاولة الاستفادة منه فى تطوير الأفكار، وتعديلها.

التعمق فى دراسة تفاصيل المعلومات والخبرات المرتبطة بقضية الدرس: يبدأ المعلم هنا فى تنشيط الجانب الأيسر لدماغ الطلاب الذى يتعامل مع الجزئيات، والتفاصيل، وذلك عن طريق ما يلى:

* يقدم المعلم بعض البيانات والمعلومات التفصيلية حول قضية الدرس، كأن يعرض لطلابه ـ من خلال استخدام إحدى وسائل العرض الإيضاحية ـ رسم بيانى يبرز بعض المؤشرات الكمية، والبيانات الإحصائية المتصلة بقضية الدرس عبر سنوات متعاقبة. مع توجيه الطلاب إلى تأمل الرسم جيدًا، والتفكير فيما يتضمنه من بيانات، ومؤشرات(ويمكن استبدل الرسم البيانى هنا بفيلم فيديو يقدم معلومات، وتفاصيل عن قضية الدرس وفقا لما يراه المعلم مناسبا لطبيعة الدرس، وقضيته المحورية).

* يثير المعلم تساؤلات تستهدف تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ عن طريق توجيه الطلاب إلى التفكير فى التفاصيل والجزئيات مثل: ما الذى نستنتجه من المؤشرات الظاهرة بالرسم البيانى المعروض؟، ما حجم المشكلة التى تشير إليها هذه البيانات؟، وما الأطراف المتعددة المشتركة فيها؟....أو غير ذلك من الأسئلة الأخرى التى يثيرها المعلم.

* يقسم المعلم طلاب الفصل إلى مجموعات عمل تعاونية، ويوجههم إلى مناقشة التساؤلات السابقة داخل كل مجموعة، مع تكليفهم بمهمة إعداد تقرير ختامى حول ما توصلت إليه كل مجموعة على حدة. وينبغى أن يستثمر المعلم الفرصة هنا ليؤكد للطلاب على عدد من النقاط المتعلقة بكيفية تنظيم الوقت، وهى من مهارات إدارة الذات منها:

* أهمية الإلتزام بالوقت المحدد لإنجاز المهام المكلفون بها داخل فريق العمل.

* الحرص على تنظيم أعمال كل فريق فى جدول منظم من حيث درجة أهميتها.

* الحرص على عدم إهدار الوقت، واستثماره جيدا فى كل الأحوال.

* يعقد المعلم مناقشة وحوار جماعى، يتضمن عرض كل مجموعة لتقريرها الختامى حول التساؤلات السابقة، ويسجل المعلم أهم المعلومات التى تم التوصل عليها من خلال العمل الجماعى للمجموعات فيما يتعلق بحجم المشكلة التى يتناولها الدرس، ومدى تطور خطورتها بالنسبة للفرد والمجتمع على حد السواء.

وبهذا يكون قد نشط جانبى الدماغ الأيمن والأيسر بصورة متكاملة تمكن الطلاب بعدها من القيام بالعمليات المعرفية، وفوق المعرفية خلال عملية تعلمهم.

ب) تنظيم عملية التعلم وتكوين المعرفة لدى الطلاب: يبدأ المعلم فى هذه الخطوة بتنظيم عملية تعلم الطلاب، ومساعدتهم على تكوين بنيتهم المعرفية الجديدة، بعد أن نشط جانبى الدماغ لديهم، وذلك بطريقة منظمة تنظيما منطقيا، ومتسلسلة ترشدهم إلى فهم قضية الدرس، واستيعابها، وتحديد جوانبها، وربطها بعضها البعض، ويتطلب ذلك تنشيط العمليات المعرفية وفوق المعرفية للدماغ، حيث يفهم الدماغ أولًا المعلومات المقدمة حول قضية الدرس، ويستوعبها، ويدرك ما تشير إليه، ثم يتمكن بعد ذلك من تجاوز هذا الفهم للمعلومات (عمليات معرفية) إلى القيام بالعمليات فوق المعرفية التى تهتم بشكل رئيس بالبحث عما وراء هذه المعلومات. ويمكن للمعلم أن يقوم بذلك من خلال:

* تنشيط العمليات المعرفية داخل دماغ الطلاب: يقوم المعلم هنا بتدريب الطلاب على بعض العمليات المعرفية مثل: تحديد العلاقات بين الأفكار أو

المعلومات المقدمة لهم حول قضية الدرس، والربط بين الأسباب والنتائج، والتوصل لاستنتاجات منطقية تلزم عن مقدمات مطروحة حول قضية الدرس، وقد يتم ذلك من خلال ما يلى:

* يعرض المعلم على طلابه مجموعة من الصور التوضيحية من واقع مجتمعنا المصرى التى تعكس القضية المحورية للدرس، ويوجههم إلى تأمل هذه الصور جيدًا (ويمكن استبدال الصور بفيلم قصير، أو قصة، أو حدث جارى أو....غير ذلك وفق ما يراه المعلم مناسبا).

* يطرح المعلم تساؤلات حول الصور المعروضة للطلاب مثل: ما العلاقة بين الصور المعروضة، وقضية الدرس المحورية؟، ما النتائج السلبية التى نستخلصها من الصور التى أمامنا؟، وما هى العوامل والأسباب المسئولة عن المشكلة الظاهرة بالصور المعروضة؟. وما مسئولية الفرد، والمجتمع تجاه ذلك؟.

* يعقد المعلم مناقشة وحوار جماعى حول هذه التساؤلات، ويُشرك فيها جميع الطلاب، ويدون أهم الأفكار التى يتم التوصل إليها على السبورة. وهنا يحاول المعلم أن يُكون صورة ذهنية واضحة لدى طلابه حول قضية الدرس، ولتحقيق ذلك يفضل أن يُعد المعلم ـ بمساعدة طلابه ـ مخطط عقلى يلخص أهم الأفكار التى تم التوصل إليها خلال المناقشة الجماعية السابقة، وذلك لتنظيم معرفة الطلاب، ومساعدتهم على بناء بنيتهم المعرفية الجديدة.

تنشيط العمليات فوق المعرفية داخل دماغ الطلاب: يقوم المعلم هنا بتنشيط العمليات فوق المعرفية فى دماغ الطلاب، بعد أن تجاوزت فى الخطوة السابقة حدود العمليات المعرفية، ويتضمن ذلك تدريبهم على توقع النتائج المستقبلية المترتبة على قضية الدرس الرئيسة، والتنبؤ بالأزمات المستقبلية المتوقع حدوثها فى ضوء المعلومات المتاحة، واكتشاف المعوقات التى يمكن أن تقف حائلا أمام تحقق بعض التنبؤات المستقبلية المتوقعة. ويمكن أن يحقق المعلم ذلك من خلال أساليب عدة منها:

* يقسم المعلم طلابه إلى مجموعات عمل تعاونى، ويوجههم إلى الإطلاع

على إحدى إحدى التقارير المعتمدة التى أصدرتها إحدى الجهات المعنية بالدولة، وتكون ذات صلة بقضية الدرس.

* يصمم المعلم بطاقة تتضمن بعض البنود التى يوجه طلاب كل مجموعة إلى استيفائها بالمعلومات المطلوبة بناءا على التقرير الذى تم الإطلاع عليه، وقد تتعلق البنود بالجوانب التالية: الآثار السلبية الحالية للقضية المتضمنة بالتقرير، والنتائج المستقبلية المتوقعة فى حالة استمرار الوضع الراهن المتعلق بالقضية المثارة بالتقرير، والأزمات المستقبلية التى يمكن أن تظهر مستقبلا وتكون ذات صلة بالقضية المتضمنة فى التقرير.

* يعقد المعلم مناقشة وحوار جماعى، يتضمن عرض كل مجموعة للبطاقة التى تم استيفائها حول البنود السابقة، ويسجل المعلم أهم المعلومات التى تم التوصل إليها من خلال عمل المجموعات، ويبرز أهم النقاط المرتبطة بقضية الدرس، ثم فى النهاية يحدد مع الطلاب أهم الآثار السلبية الحالية للقضية المتضمنة بالتقرير، والنتائج المستقبلية المتوقعة فى حالة استمرار الوضع الراهن المتعلق بالقضية المثارة بالتقرير، والأزمات المستقبلية التى يمكن أن تظهر مستقبلا وتكون ذات صلة بالقضية المتضمنة فى التقرير.

* ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تنشيط دماغ الطلاب للقيام بعملية عقلية أخرى، حيث يعرض عليهم إحدى المشروعات الطموحة التى تستهدف مواجهة القضية الرئيسة للدرس، وأهم التنبؤات المستقبلية المتوقعة من جراء تطبيق هذا المشروع، ويمكن أن يتم ذلك من خلال عرض فيلم قصير حول المشروع، أو صورا له، أو..... أى شيء أخر وفق ما يراه مناسبا.

* يثير المعلم بعض التساؤلات المرتبطة بالمشروع السابق، ويعقد حولها مناقشة جماعية، ومن هذه التساؤلات: إلى أى مدى يمكن أن ينجح هذا المشروع فى مواجهة القضية الحالية؟، وما أهم المعوقات التى يمكن أن تقف حائلا أمام نجاح هذا المشروع، وصدق تنبؤاته بالمستقبل؟.

* يشجع المعلم جميع الطلاب على المشاركة فى المناقشة، ويحفزهم على

تبادل الآراء ووجهات النظر، ويوجههم إلى تنظيم أفكارهم، وترتيبها، ثم تُدون جميع الأفكار، وترتب بحيث يتم التوصل فى النهاية إلى أهم المعوقات المتوقع أن تحول دون تحقق صدق تنبؤ المشروع المنفذ لمواجهة المشكلة بالمستقبل.

وفى نهاية هذه المرحلة يكون قد نشطت العمليات المعرفية وفوق المعرفية داخل دماغ الطلاب، ويصبحون أكثر استعدادا للمرحلة التالية وهى المعالجة النشطة للمعلومات.

المرحلة الثالثة: المعالجة النشطة للمعلومات

تتضمن هذه المرحلة ممارسة بعض العمليات التى من شأنها التغيير والتعديل فى المعلومات المكتسبة، فبعد أن حدث التفاعل مع المعلومات فى المرحلة السابقة، وفهمها وتكوين علاقات بينها وترابطات، تأتى مرحلة المعالجة النشطة ليمارس فيها الدماغ تلك العمليات التى تعالج المعلومات وتغير منها وتعدلها بما يتسق ووظائف الدماغ. وقد يتم ذلك من خلال ما يلى:

أ) تدريب الطلاب على وضع تصورات مستقبلية بديلة: يبدأ المعلم هنا بتدريب الطلاب على معالجة المعلومات من خلال تدريبهم على إقتراح تصورات مستقبلية بديلة بهدف تعديل الوضع الراهن السيء للمجتمع نتيجة المشكلة التى يتناولها الدرس، ومحاولة الإرتقاء به، ويمكن أن يتم ذلك من خلال ما يلى:

* يقسم المعلم طلاب الفصل إلى مجموعات عمل تعاونى، ويوجههم إلى إعادة النظر مرة أخرى فى المعلومات التى تم التوصل إليها خلال المراحل السابقة حول الأسباب، والعوامل، والنتائج السلبية المترتبة على قضية الدرس، ثم توجيههم بعد ذلك إلى عقد جلسة عصف ذهنى داخل كل مجموعة لاقتراح مجموعة من التصورات المستقبلية البديلة التى يمكن أن تسهم فى مواجهة القضية الرئيسة المثارة بالدرس، وتحسين الوضع الحالى والمستقبلى لها.

* يستعرض المعلم بعد انتهاء المجموعات من جلسة العصف الذهنى جميع المقترحات التى توصلت إليها كل مجموعة على التوالى، ويدون جميعها على

السبورة دون تعليق عليها، بحيث يتوصل معهم إلى أهم المقترحات التى يمكن أن تسهم فى مواجهة قضية الدرس الرئيسية.

* يوجه المعلم طلابه بعد ذلك إلى عقد حلقة نقاشية يشترك فيها طلاب الفصل جميعا إلى التفكير فى جميع المقترحات المدونة على السبورة لتحديد الإمكانيات المطلوبة لتنفيذ كل مقترح، وكيفية تنفيذه، والمدة الزمنية المطلوبة لذلك، والجهات المسئولة عن تنفيذ المقترح، وذلك فى جدول لتنظيم المعلومات، وترتيبها. وينبغى أن يستثمر المعلم الفرصة خلال مشاركة الطلاب معه هنا فى التفكير بالمستقبل، أن يدربهم على مهارة تخطيط الأهداف وذلك من خلال ما يلى:

* يوجه المعلم الطلاب إلى أهمية التفكير بالمستقبل، وتحديد الفرد لأهدافه جيدا بالحياة، والتخطيط لتحقيقها بالمستقبل.

* يقترح المعلم لطلاب نموذجا لكيفية تخطيط الفرد لأهدافه، ويصمم لهم جدول لهذا الغرض كما يلى:

الهدف الرئيسي	الأهداف الفرعية له	درجة اهميته			إجراءات تحقيقه	الإمكانات المطلوبة	المدة الزمنية لتحقيقه
		مهم جدا	مهم	غير مهم			

* يؤكد المعلم لطلابه على أهمية أن يثابر الفرد من أجل تحقيق أهدافه، ومواجهة كافة المعوقات التى تحول بينه وبين تحقيقه.

ب) تدريب الطلاب على تقييم المقترحات المستقبلية المصاغة، وإتخاذ القرار: يبدأ المعلم فى هذه الخطوة بتدريب الطلاب على القيام بمعالجة أخرى نشطة للمعلومات من خلال تدريبهم على تقييم المقترحات المستقبلية المصاغة لمواجهة مشكلة أو قضية ما، وإتخاذ قرار بشأنها بهدف تحقيق وضع أفضل بالمستقبل، وحسن تخطيطه، ويمكن أن يتم ذلك من خلال ما يلى:

* يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات عمل تعاونى من جديد، ويوجههم إلى تقييم كل مقترح من المقترحات المستقبلية المصاغة لمواجهة مشكلة الدرس، والتى

تم تنظيمها فى جدول بالخطوة السابقة كل مجموعة على حدة، وذلك فى ضوء معايير محددة مثل: «سلبيات وإيجابيات تنفيذ كل مقترح»، و»سهولة تنفيذه»، و»التكلفة التى يحتاج إليها»، و»فاعليته فى مواجهة المشكلة والتصدى لها»....وغيرها.

* يكلف المعلم كل مجموعة بأن تتخذ فى نهاية تقييمها لكل المقترحات المستقبلية المصاغة، قرارا بشأن أفضل المقترحات التى يمكن تنفيذها لمواجهة المشكلة المطروحة بالدرس، ومبرراتها المنطقية التى تدعم إتخاذها القرار المتصلة بالمقترح دون سواه.

* يتح المعلم الفرصة لكل مجموعة عمل كى تعرض ما توصلت إليه خلال الإجراء السابق، وتُدون نتائج عملية تقييم كل مجموعة على السبورة، وتطرح للمناقشة الجماعية بحيث تتبادل جميع مجموعات العمل الأفكار، ووجهات النظر المتنوعة، ثم يحاول المعلم فى نهاية هذه المناقشة أن يتوصل مع طلابه إلى قرار جماعى بشأن أفضل المقترحات التى يمكن تنفيذها لمواجهة المشكلة، والمبررات المنطقية التى تدعم القرار، وتؤيد فاعليته.

وفى نهاية المرحلة الثالثة من هذا النموذج التدريسى المقترح يكون قد قامت دماغ الطلاب بمعالجة المعلومات التى تعاملت معها خلال الدرس معالجة نشطة مكنتها من وضع تصورات مستقبلية بديلة، وتقييم المقترحات المصاغة، واتخاذ القرار بشأنها، مما يجعلها أكثر استعدادا لبدء المرحلة التالية والأخيرة المتعلقة بتكوين الذاكرة، وتحقيق التكامل الوظيفى.

المرحلة الرابعة: تكوين الذاكرة والتكامل الوظيفى

يقصد بتكوين الذاكرة تدريب الطلاب على الاحتفاظ بما تم اكتسابه خلال المراحل السابقة فى الذاكرة مدة أطول، كما يعنى التكامل الوظيفى تدريب الطلاب على توظيف ما تعلمونه خلال الدرس لاحقا فى مواقف تعليمية، وحياتية أخرى مشابهة، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

* يوجه المعلم كل طالب على حدة إلى إعداد ملخص عام من صياغته الخاصة

يتضمن أهم ما فهمه من معلومات خلال تعلم الدرس، بحيث يتضمن النقاط التالية: مشكلة الدرس المحورية، العوامل الكامنة ورائها، العلاقة بينها وبين المشكلات الأخرى، النتائج السلبية المترتبة عليها حاليا ومستقبلا، وأهم المقترحات المستقبلية التى يمكن أن تسهم فى مواجهتها...وغير ذلك من النقاط التى تم تناولها بالدرس.

* يستعرض المعلم مع طلابه نماذج من الملخصات التى تم التوصل إليها بالخطوة السابقة، ويطرحها للمناقشة الجماعية، بحيث يتم التوصل فى النهاية إلى ملخص شامل بأهم المعلومات والنقاط التى تمت مناقشتها خلال الدرس لان ذلك يسهم فى بقاء تعلم الطلاب بالذاكرة فترة أطول. (ويمكن أن يستبدل هنا المعلم الملخصات، بتكليف الطلاب بالإعدادهم لمشهد درامى يلخصون من خلاله أهم ما تمت مناقشة خلال الدرس بأكمله).

* يكلف المعلم الطلاب فى نهاية الدرس أن يقوموا بتطبيق ما تعلموا من معارف، ومهارات معرفية وفوق معرفية خلال الدرس، فى دراسة مشكلة أخرى جديدة من خلال إعدادهم لتقرير ختامى عن المشكلة يتضمن الإجابة عن التساؤلات التالية:

* ما حجم المشكلة المطروحة عبر سنوات متلاحقة؟

* ما العلاقة بين المشكلة المطروحة، وغيرها من المشكلات الأخرى؟

* ما العوامل والأسباب المباشرة وغير المباشرة المرتبطة بالمشكلة؟

* ما الأثار المترتبة على المشكلة حاليا ومستقبلا؟

* ما الازمات المستقبلية الأخرى المتوقع حدوثها فى حال استمرار المشكلة بوضعها الراهن؟

* ما التصورات المستقبلية البديلة التى يمكن أن تسهم فى مواجهة المشكلة؟

* ما تقييم كل تصور من التصورات المستقبلية المصاغة؟

* ما التصور المستقبلى الأنسب لمواجهة المشكلة المطروحة؟

هذه هى مراحل التدريس الرئيسة وفقا للنموذج المقترح بالبحث الحالى.

المراجع العربية

١) أحمد سيد محمد متولى (٢٠١١): «فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على المدخل الوقائى فى التدريس فى تنمية التفكير المستقبلى والتحصيل وبقاء أثر التعلم فى الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢) أمال جمعة عبد الفتاح محمد (٢٠٠٨): «فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية فى تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعى بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٣) إيريك جينسن (٢٠٠١): «كيف نوظف أبحاث الدماغ فى التعليم»، ترجمة مدارس الزهران الأهلية، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط١.

٤) إيمان حسنين محمد عصفور: «برنامج مقترح لتنمية كفاءات تدريس علم الاجتماع للطالبات المعلمات بكلية البنات فى ضوء المدخل الوظيفى»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

٥) إيمان محمد ريان (٢٠١٥): «التدريب على استخدام السيناريوهات المستقبلية فى تنمية مهارات إدارة الذات لدى عينة من الشباب الجامعى»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦) ثناء يوسف العاصى (٢٠٠٦): «نحو علم لدراسة المستقبل: المبررات، الإمكانية، والحدود»، دار الفكر العربى، القاهرة، ط١.

٧) جميل بن سعيد بن جميل السعدى (٢٠٠٨): «فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل فى تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عمان فى تنمية مهارات التفكير المستقبلى»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٨) جيهانموسياسماعيليوسف (٢٠٠٩): «أثر برنامج محوسب فى ضوء نظرية جانبى الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفى لدى طالبات الصف الحادى عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٩) حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥): «علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة»، عالم الكتب، القاهرة، ط٦.

١٠) خيرى عبد الفتاح حبيب عبد العزيز محمد (٢٠١١): «استشراف المستقبل فى الفكر الإسلامى»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١١ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠): «علم النفس العصبى المعرفى: رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية»، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط١.

١٢) سماح محمد إبراهيم (٢٠١٤): «برنامج قائم على ابعاد حوار الحضارات لتنمية التفكير المستقبلى والوعى ببعض القضايا المعاصرة لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة فى كلية التربية»، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ٦٥ ديسمبر ٢٠١٤.

١٣) سيد رجب محمد (٢٠١٥): «برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى دراسة الأدب القصصى لتنمية مقومات نقده لدى طلاب المرحلة الثانوية»، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد (٢٠٨).

١٤) صابر فاروق محمد عباس (٢٠١٥): «برنامج إرشادى تكاملى لتحسين قدرة

اتخاذ القرار وأثره على إدارة الذات لدى عينة من الشباب الجامعى»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٥) ضياء الدين زاهر (٢٠٠٤): «مقدمة فى الدراسات المستقبلية: مفاهيم ـ أساليب ـ تطبيقات»، مركز الكتاب للنشر، المركز العربى للتعليم والتنمية، ط١.

١٦) عبد الرازق عيادة محمد (٢٠١٢): «أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى تحصيل طالبات الصف الخامس العلمى فى مادة الفيزياء»، مجلة ديالى للبحوث الانسانية، العراق، العدد (٥٣).

١٧) عماد حسين حافظ إبراهيم (٢٠٠٩): «أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلى لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

١٨) فاتن محمد عزازى (٢٠٠٨): «تطوير التعليم الثانوى بين الواقع وتحديات المستقبل: رؤية وتوجهات استراتيجية»، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط١.

١٩) فتحى أمين محمد راشد (٢٠٠١): «بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد فى علم الاجتماع بالصف الثانى الثانوى»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٠) كريس فريث (٢٠١٢): «تكوين العقل: كيف يخلق المخ عالمنا الذهنى»، ترجمة وتقديم: شوقى جلال، المشروع القومى للترجمة، المجلس القومى للترجمة، العدد (١٩٧٠)، ط١.

٢١) محمد عبد الجيد عبده عبد الجيد (٢٠١١): «فاعلية نموذج مقترح لتصميم منهج بينى ذى توجهات قيمية مستقبلية فى الفيزياء والكيمياء الحيوية لطلاب المرحلة الثانوية»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٢) مسلم يوسف الطيطى (٢٠١٤): «أثر برنامج تعليمى مستند إلى الدماغ فى

تحسين التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسى فى العلوم»، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،المجلد (٢٢)، العدد (١)، يناير ٢٠١٤.

٢٣)ناديا سيمح السلطى (٢٠٠٤): «التعلم المستند إلى الدماغ»، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط١.

٢٤) ـــــــــــــــ (٢٠٠٧): «أثر استخدام استراتيجية المنظم الشكلى فى التحصيل الدراسى لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية»، مجلة المنارة للبحوث والدراسات الأردن، المجلد ١٣، العدد ٤، ٢٠٠٧.

٢٥) ناديا هايل السرور (٢٠٠٣): «مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين»، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط٤.

٢٦) نجاة عبده عارف (٢٠١٢): «فعالية برنامج قائم على أبعاد التربية المستقبلية فى تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على تنمية بعض مهارات التفكير والأبعاد المستقبلية»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة الوادى الجديد.

٢٧) نشوى محمد عبد المجيد (٢٠١٤): «فاعلية استخدام خرائط العقل فى تنمية التحصيل المعرفى وبعض مهارات التفكير الوجدانى لدى الطلاب الدارسين لمادة علم النفس فى المرحلة الثانوية»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٨) هادى نهمان الهيتى (٢٠٠٣): «إشكالية المستقبل فى الوعى العربى»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط١.

٢٩) وفاء عشرى عبد الفتاح (٢٠٠٦): «تنمية مهارات التنبؤ المستقبلى من خلال تدريس التاريخ بالصف الثانى الإعدادى باستخدام المدخل السببى»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٠) يوسف أحمد خليل الجورانى (٢٠٠٨): تصميم تعليمى وفقا لنظرية التعلم

المستند إلى الدماغ وأثره فى تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط فى مادة الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمى»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

المراجع الأجنبية

31) Ali ÖZEL & Others (2008): "Brain-Based Learning and Student-Centrism Curriculum", Ekev Academic Review, v.12, n.35, pp. 344-350, Spring, 2008.

32) Andrew K. MacLeod & Clare Conway (2007): "Well-being and positive future thinking for the self versus others", COGNITION AND EMOTION, 2007, 21 (5), 1114-1124

33) Ann Pace (2012): "Brain-Based Learning for Leaders", T+D (American Society for Training & Development), December, 2012, p. 20.

34) Anna Lehtonen (2012): "Future thinking and learning in improvisation and a collaborative devised theatre project within primary school students", The 5th Intercultural Arts Education Conference: Design Learning, Procedia - Social and Behavioral Sciences 45 (2012) 104 – 113.

35) Anvar Idiatullin (2010): "About the Philosophy for Future Thinking", World Future Review April-May 2010, pp.16-22.

36) Aziz-Ur-Rehman & Maqsood Alam Bokhari (2011): "Effectiveness of Brain-Based Learning Theory at Secondary Level", International Journal of Academic Research, v.3, n.4, July, 2011, Part1.

37) BC Ministry of Health (2011): "Self-Management Support: A Health Care Intervention", June 10th, 2011, British Columbia, Canada.

38) Bilal Duman (2010): "The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles", Educational Sciences: Theory & Practice, 10 (4), Autumn 2010, pp. 2077-2103.

39) "Brain-Based Learning: Introduction", Journal of Philosophy of Education, v.42, n.3-4, p.357-359, 2008

40) Cristina M. Atance & Daniela K. O'Neill (2001): "Episodic future thinking", TRENDS in Cognitive Sciences v.5 n.12 December 200, pp.533-539.

41) Cristina M. Atance (2008): "Future Thinking in Young Children", Association for Psychological Science, v.17, n.4, pp295-298.

42) Eda GÖZÜYEŞİL & Ayhan DİKİCİ (2014): "The Effect of Brain Based Learning on Academic Achievement: A Meta-analytical Study", Educational Sciences: Theory & Practice, 14(2), pp.642-648.

43) Elayne Shapiro (2006): "Brain-based Learning Meets PowerPoint", The Teaching Professor, May 2006, p.6.

44) Eva P. Pennington (2010): "Brain-Based Learning Theory: The Incorporation of Movement to Increase the Learning of Grammar by High School Students", PhD Thesis, December, 2010, The Faculty of the School of Education, Liberty University, USA.

45) Fa-Chung Chiu (2012): "Fit between future thinking and future orientation on creative imagination", Thinking Skills and Creativity, 7 (2012) 234– 244.

46) GitaLakhanpal & Others (2007): "Patient Self-Management–A Discussion Paper", the Project of Interprofessional Clinical Program Development for a Network of Family Health Teams', Canada. available on: http://www.effectivepractice.org/site/ywd_effectivepractice/assets/pdf/4a_Self-Management_-_Discussion_Paper.pdf.

47) Janelle K. Roberts-Perrin (2012): "Quantitative Study of Secondary Teacher›s and Beliefs in the Principles of Brain-Based Learning and the Impact in Instructional Decision Making", PhD Thesis, October, 2012, School of Education, Capella University, USA.

48) Jonas Svava: "Futures Methodologies – Options Relevant for Schooling Tomorrow", Available on: http://www.oecd.org/edu/ceri/35393902.pdf

49) Lajuana Trezette Morris (2010): "Brain-Based Learning and Classroom Practice: A Study Investigating Instructional Methodologies of Urban School Teachers", PhD Thesis, May, 2010, Arkansas State University, USA.

50) Marlene C. Scott (2009): "The Future: Thinking Small", Technology & Children, March 2009, v.13, n.3, p.3.

51) Mehmet Ali (2005): "The Principles of Brain-Based Learning and Constructivist Models in Education", Educational Sciences: Theory & Practice, 5 (2), November 2005, pp.299-306.

52) Naomi Kubina & Jill Kelly (2007): "Navigating Self-Management: A Practical approach to implementation for Australian health care agencies", White Horse Division of General Practice, Australian, Available:http://www.flinders.edu.au/medicine/fms/sites/FHBHRU/documents/publications/Navigating_self_management%20March%202008.pdf

53) Rafferty, L.A. (2010): "Step-By-Step: Teaching Students to Self-Monitor", Teaching Exceptional Children, v.43, n.2, pp.50-58.

54) Scottish Qualifications Authority (2007): "Management: Developing Self-Management Skills", available on: http://www.sqa.org.uk/files_ccc/CB3496_self_management.pdf

55) Shelly R. Klinek (2009): "Brain-Based Learning: Knowledge, Beliefs and Practices of College of Education Faculty in the Pennsylvania State System of Higher Education", PhD Thesis, May, 2009, the School of Graduate Studies and Research, Indiana University of Pennsylvania, USA.

56) Stephen M. & David J. (2009): "Does Future Thinking Need a Philosophy?" World Future Review October-November 2009, pp.23-30.

57) Ute Helene von Reibnitz (2006): "From Anticipation to Action: How to Put Foresight and Future Thinking into Concrete Action", Futures Research Quarterly Sutnmer 2006, pp.5-14.

58) Wimonrat Soonthornrojana (2007): "A Teaching Model Development for Reading Comprehension by Brain-Based Learning Activities", The 1st International Conference on Educational Reform 2007 November 9-11, 2007 Mahasarakham University, THAILAND

مؤلفات أخــرى

للدكتور / مصطفى النشار

١) فكرة الألوهية عند أفلاطون وأثرها فى الفلسفة الإسلامية والغربية:

- صدرت الطبعة الأولى بدار التنوير ببيروت ١٩٨٤م.
- صدرت الطبعة الثانية عن مكتبة مدبولى بالقاهرة ١٩٨٨م.
- صدرت الطبعة الثالثة عن مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة١٩٩٧م.
- صدرت الطبعة الرابعة عن الدار المصرية السعودية للطباعة و النشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٥ م.
- صدرت الطبعة الخامسة عن دار التنوير للطباعة والنشر ببيروت ٢٠٠٨م.
- صدرت الطبعة السادسة عن دار روابط للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٧م.

٢) نظرية المعرفة عند أرسطو:

- صدرت الطبعة الأولى بدار المعارف بالقاهرة ١٩٨٥م.
- صدرت الطبعة الثانية والثالثة عن نفس الدار عامى ١٩٨٧ ـ ١٩٩٧ م.
- صدرت الطبعة الرابعة عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٠م.

٣) نظرية العلم ـ دراسة فى منطق المعرفة العلمية عند أرسطو:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار المعارف بالقاهرة ١٩٨٦م.

- صدرت الطبعة الثانية عن نفس الدار ١٩٩٥ م.
- صدرت الطبعة الثالثة عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠٠٠ م.

٤) فلاسفة أيقظوا العالم:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار الثقافة للنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٨٨ م.
- صدرت الطبعة الثانية عن دار الكتاب الجامعى بالعين بدولة الإمارات العربية ١٩٩٠م.
- صدرت الطبعة الثالثة عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٨م.
- صدرت الطبعة الرابعة عن الهيئة العامة لقصور الثقافة بالقاهرة ٢٠١٥م.
- صدرت الطبعة الخامسة عن الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ضمن منشورات مكتبة الأسرة ٢٠١٦م.
- صدرت الطبعة السادسة عن دار روابط للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٦م.

٥) نحو رؤية جديدة للتأريخ الفلسفى باللغة العربية:

- صدرت الطبعة الأولى عن وكالة زووم برس للإعلام بالقاهرة ١٩٩٥ م.
- صدرت الطبعة الثانية بعنوان « نحو تأريخ عربى للفلسفة » عن دار قباء بالقاهرة ٢٠٠١م.

٦) نحو تأريخ جديد للفلسفة القديمة ـ دراسات فى الفلسفة المصرية واليونانية:

- صدرت الطبعة الأولى عن وكالة زووم برس للإعلام بالقاهرة ١٩٩٢ م.
- صدرت الطبعة الثانية عن مكتبة الانجلو المصرية بالقاهرة ١٩٩٧ م.

٧) مدرسة الإسكندرية الفلسفية بين التراث الشرقى والفلسفة اليونانية:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار المعارف بالقاهرة ١٩٩٥ م.
- صدرت الطبعة الثانية عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٦م.

• فلسفة التاريخ ـ معناها ومذاهبها:

• صدرت الطبعة الأولى عن وكالة زووم برس للإعلام بالقاهرة ١٩٩٥ م.

٨) التفكير الفلسفى للصف الثالث الثانوى الأدبى (بالاشتراك):

• صدر عن وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، نشرته دار الغرير للطباعة والنشر ـ دبى ١٩٩٥ م.

٩) التفكير المنطقى للصف الثالث الثانوى الأدبى (بالاشتراك):

• صدر عن وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، نشرته دار الغرير للطباعة والنشر ـ دبى ١٩٩٥ م.

١٠) مكانة المرأة فى فلسفة أفلاطون ـ قراءة فى محاورتى «الجمهورية والقوانين»

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٧م.

• صدرت الطبعة الثانية عن نفس الدار ٢٠٠١ م.

١١) من التاريخ إلى فلسفة التاريخ ـ قراءة فى الفكر التاريخى عند اليونان:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٧م.

• صدرت الطبعة الثانية عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٧م.

• صدرت الطبعة الثالثة عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠١٤م.

١٢) المصادر الشرقية للفلسفة اليونانية:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٧م.

• صدرت الطبعة الثانية عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٧م.

١٣) مدخل لقراءة الفكر الفلسفى عند اليونان:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٧م.

١٤) مدخل جديد إلى الفلسفة:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٨م.
- صدرت الطبعة الثانية عن نفس الدار ٢٠٠٣م.
- صدرت الطبعة الثالثة عن الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٤ م بعنوان «مدخل إلى الفلسفة».
- صدرت الطبعة الرابعة عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع تحت عنوان «مدخل إلى الفلسفة النظرية والتطبيقية» ٢٠٠٨ م.
- صدرت الطبعة الخامسة عن نيو بوك للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٦م.

١٥) الخطاب السياسى فى مصر القديمة:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٨م.

١٦) تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقى (الجزء الأول) السابقون على السوفسطائيين:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٨م.
- صدرت الطبعة الثانية عن نفس الدار بالقاهرة ٢٠٠٤م.
- صدرت الطبعة الثالثة عن نفس الدار ٢٠٠٦ م.
- صدرت الطبعة الرابعة عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٧ م.
- صدرت الطبعة الخامسة عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٥م.

١٧) ضد العولمة:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٩م.
- صدرت الطبعة الثانية عن نفس الدار ٢٠٠١ م.

١٨) فى فلسفة الثقافة:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٩م.
- صدرت الطبعة الثانية عن الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٢م.

١٩) تطور الفكر السياسى القديم من صولون إلى ابن خلدون:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ١٩٩٩م.
- صدرت الطبعة الثانية عن الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٥م بعنوان «تطور الفلسفة السياسية من صولون إلى ابن خلدون».
- صدرت الطبعة الثالثة عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠٠٨م.
- صدرت الطبعة الرابعة عن دار روابط للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٧م.

٢٠) تاريخ الفلسفة القديمة من منظور شرقى (الجزء الثاني) السوفسطائيون ـ سقراط ـ أفلاطون:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٠م.
- صدرت الطبعة الثانية عن نفس الدار ٢٠٠٤م.
- صدرت الطبعة الثالثة عن نفس الدار ٢٠٠٦م.
- صدرت الطبعة الرابعة عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع ٢٠٠٧ م.
- صدرت الطبعة الخامسة عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٥م.

٢١) بين قرنين ـ معا إلى الألفية السابعة:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٠م.

٢٢) رواد التجديد فى الفلسفة المصرية المعاصرة فى القرن العشرين:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٢م.

• صدرت الطبعة الثانية عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع ٢٠٠٦م.

• صدرت الطبعة الثالثة عن دار نيو بوك للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٧م.

٢٣) أرسطو طاليس ـ حياته وفلسفته:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار الثقافة العربية، القاهرة ٢٠٠٢ م.

٢٤) أعلام التراث الفلسفى المصرى (١) ذو النون المصرى رائد التصوف الإسلامى:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٢م.

٢٥) أعلام التراث الفلسفى المصرى (٢) على بن رضوان وفلسفته النقدية:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر بالقاهرة ٢٠٠٣ م.

٢٦) أعلام التراث الفلسفى المصرى (٣) زكى نجيب محمود والحوار الأخير:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٣م.

٢٧) ما بعد العولمة ـ قراءة لمستقبل التفاعل الحضارى:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٣م.

• صدرت الطبعة الثانية عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٧م.

٢٨) حقوق الإنسان بين الخطاب النظرى والواقع العملى:

• صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٤م.

- صدرت الطبعة الثانية عن دار نور للنشر، برلين ـ المانيا ٢٠١٦م.

٢٩) الفكر الفلسفى فى مصر القديمة:

- صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٤م.
- صدرت الطبعة الثانية عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠١٤م.

٣٠) ثقافة التقدم وتحديث مصر:

- صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٤ م.

٣١) «الفلسفة التطبيقية ـ الفلسفة لخدمة قضايانا القومية فى ظل التحديات المعاصرة: (تحرير)»

- صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية السعودية للنشر و التوزيع بالقاهرة ٢٠٠٥م.

٣٢) فلسفة أرسطو و المدارس المتأخرة:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠٠٥ م.
- صدرت الطبعة الثانية عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠٠٦ م.
- صدرت الطبعة الثالثة عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠٠٧ م.
- صدرت الطبعة الرابعة عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠٠٨ م.
- صدرت الطبعة الخامسة عن نفس الدار بالقاهرة ٢٠١١م.
- صدرت الطبعة السادسة عن نفس الدار بالقاهرة ٢٠١٤م.
- صدرت الطبعة السادسة عن نفس الدار بالقاهرة ٢٠١٦م.
- صدرت الطبعة السابعة عن مركز جامعة القاهرة للطباعة والنشر بالقاهرة ٢٠١٦- ٢٠١٧م.

٣٣) التفكير العلمى الأسس و المهارات: (بالاشتراك)

- صدرت الطبعة الأولى عن وحدة المطبوعات بكلية الآداب ـ جامعة القاهرة ٢٠٠٥م.
- صدرت الطبعة الثانية عن وحدة المطبوعات بكلية الآداب ـ جامعة القاهرة ٢٠٠٦م.
- صدرت الطبعة الثالثة عن وحدة المطبوعات بكلية الآداب ـ جامعة القاهرة ٢٠٠٧م.
- وتتوالى طبعاته سنويا بوحدة المطبوعات بكلية الأداب ـ جامعة القاهرة.

٣٤) فى فلسفة الحضارة ـ جدل الأنا و الآخر ـ نحو بناء حضارة إنسانية واحدة:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء الحديثة للطباعة و النشر و التوزيع بالقاهرة ٢٠٠٦ م.
- صدرت الطبعة الثانية عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٥م.

٣٥) الحرية والديمقراطية والمواطنة ـ قراءة فى فلسفة أرسطو السياسية:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٨م.

٣٦) فى فلسفة التعليم ـ نحو إصلاح الفكر التربوى العربى للقرن الحادى والعشرين:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠٠٨م.

٣٧) العلاج بالفلسفة ـ بحوث ومقالات فى الفلسفة التطبيقية وفلسفة الفعل:

- صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة٢٠١٠م.

٣٨) الإنسان والحكمة والسعادة فى الفلسفة اليونانية:

• صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٠م.

٣٩) مدخل إلى الفلسفة السياسية والاجتماعية:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة بالأردن ـ عمان ٢٠١١م.

٤٠) تاريخ العلم عند العرب:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة بالأردن ـ عمان ٢٠١١م.

٤١) التفكير العلمى والتفكير الناقد ـ الأسس ـ المهارات وتطبيقاتها (بالاشتراك):

• صدرت الطبعة الأولى بالقاهرة ـ بدون دار نشر ٢٠١١م.

٤٢) أعلام الفلسفة ـ حياتهم ومذاهبهم:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة بالأردن ـ عمان ٢٠١٢م.

٤٣) الفلسفة الشرقية القديمة:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة بالأردن ـ عمان ٢٠١٢.م.

٤٤) فلسفة التاريخ ـ معناها ونشأتها ومذاهبها:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة بالأردن ـ عمان ٢٠١٢م

• صدرت الطبعة الثانية عن دار نيو بوك للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٦م.

٤٥) التفكير الفلسفى ـ الأسس والمهارات وتطبيقاتها:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠١٢م

- صدرت الطبعة الثانية عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٣م
- صدرت الطبعة الثالثة عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٥ م
- صدرت الطبعة الرابعة عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٦م.

٤٦) مبادئ التفكير الفلسفى والعلمى للصف الأول الثانوى (بالاشتراك):

- صدر عن وزارة التربية والتعليم المصرية، القاهرة ٢٠١٣م.

٤٧) الدكتور محمد مهران ـ إنسانا وعالما وفيلسوفا (اعداد وتحرير وتقديم):

- صدر عن مركز اللغات والترجمة بجامعة القاهرة ـ سلسلة الرواد، القاهرة ٢٠١٣م.

٤٨) تاريخ الفلسفة اليونانية من مظور شرقى ـ الجزء الثالث ـ أرسطوطاليس ومذهبه الفلسفى ونظرياته العلمية:

- صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٣م.

٤٩) تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقى ـ الجزء الرابع ـ المدارس الفلسفية اليونانية فى العصر الهللينستى:

- صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٣م.

٥٠) الدكتور عبد الغفار مكاوى إنسانا وفيلسوفا وأديبا (اعداد وتحرير وتقديم):

- صدرت الطبعة الأولى عن الجمعية الفلسفية المصرية (١٢)، مركز الكتاب للنشر بالقاهرة ٢٠١٤م.

٥١) الأورجانون العربى للمستقبل:

- صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر بالقاهرة، ٢٠١٤م.

٥٢) مدخل إلى فلسفة البيئة والمذاهب الإيكولوجية المعاصرة:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار الثقافة العربية ـ جامعة القاهرة بالقاهرة ٢٠١٤م.

• صدرت الطبعة الثانية عن الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٤م.

• صدرت الطبعة الثالثة عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٥ م.

٥٣) مدخل جديد إلى فلسفة الدين:

• صدرت الطبعة الأولى عن الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٤م.

• صدرت الطبعة الثانية عن الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة ٢٠١٥ م.

٥٤) من الثورة إلى النهضة:

• صدرت الطبعة الأولى عن دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٥م.

٥٥) الفلسفة والمنطق للصف الثانى الثانوى العام (بالاشتراك):

• صدرت الطبعة الأولى عن وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية بالقاهرة ٢٠١٤-٢٠١٥م.

٥٦) التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى العام (بالاشتراك):

• صدرت الطبعة الأولى عن وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية بالقاهرة ٢٠١٥م.

٥٧) الفلسفة وقضايا العصر للصف الثالث الثانوى الأدبى (بالاشتراك):

• صدرت الطبعة الأولى عن وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية بالقاهرة ٢٠١٥م.

٥٨) مصر وتجديد البناء الحضارى:

• صدرت الطبعة الأولى عن مؤسسة التحرير للطباعة والنشر ـ كتاب الجمهورية، القاهرة ٢٠١٥م.

٥٩) ثورة الشباب والجمهورية الثانية ـ ثورة ٢٥ يناير المبشرات ـ الأسباب ـ النتائج:

- صدر فى طبعة الكترونية عن دار العبيكان بالمملكة العربية السعودية، الرياض ٢٠١٥م.

٦٠) من التقليد إلى التجديد ـ دراسات فى الفكر العربى المعاصر:

- صدرت الطبعة الأولى عن دار الثقافة العربية بالقاهرة ٢٠١٦ م.

٦١) من الابستمولوجيا إلى الفانتازيا ـ دراسات فى الفلسفة القديمة:

- صدرت الطبعة الأولى عن نيوبوك للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٦ م.

٦٢) التفكير العلمى وتنمية البشر (بالاشتراك):

- صدرت الطبعة الأولى عن دار روابط للنشر والتوزيع بالقاهرة ٢٠١٦م.

